



**Збірник матеріалів
II Всеукраїнської науково-
практичної
ІНТЕРНЕТ-КОНФЕРЕНЦІЇ**

**«СУЧАСНА ЛОГОПЕДІЯ:
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ»**

04-05 червня 2026 року



**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ КОРАБЛЕБУДУВАННЯ
ІМЕНІ АДМІРАЛА МАКАРОВА
НАВЧАЛЬНО-НАУКОВИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
ІНСТИТУТ ІМЕНІ В.О. СУХОМЛИНСЬКОГО
КАФЕДРА СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА
НАЦІОНАЛЬНОЇ АКАДЕМІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
КАМ'ЯНЕЦЬ-ПОДІЛЬСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ІВАНА ОГІЄНКА
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ**

СУЧАСНА ЛОГОПЕДІЯ: ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

**Матеріали
II Всеукраїнської науково-практичної
інтернет-конференції
04-05 червня 2026 року**

(електронне наукове видання)

Миколаїв - 2026

Редакційна колегія:

ШАПОЧКА Катерина Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, в.о. завідувача кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

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

КИСЛИЧЕНКО Вікторія Анатоліївна, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

СЕРЕДА Ірина Валеріївна – кандидат педагогічних наук, доцент спеціальної та інклюзивної освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

БІЛЮК Олена Геннадіївна – кандидат педагогічних наук, доцент спеціальної та інклюзивної освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

БАЖМІН Володимир Борисович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

СТЕЛЬМАХ Ніна Василівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

РАФАЕЛЬ-КАРАЧЕВСЬКА Мір'ям – лаборант кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова

Рекомендовано до друку засіданням кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Навчально-наукового педагогічного інституту імені В.О.Сухомлинського (протокол №13 від 13 травня 2026 року)

Сучасна логопедія: інноваційні технології: Збірник наукових праць за матеріалами II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції / Головний редактор: Шапочка К. А.; видавничий редактор: Середа І. В. – Миколаїв: ННПІ імені В.О.Сухомлинського, 2026. – 260 с.

Збірник містить оригінальні статті та тези II Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з підготовки фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, логокорекційних технологій, психологічної діагностики, корекції і консультування в системі спеціальної та інклюзивної освіти, інновацій в спеціальній освіті, взаємодії фахівців і батьків у процесі корекційно-розвиткової роботи. Видання буде корисним для широкого кола читачів, викладачів і студентів педагогічних спеціальностей.

© Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти, 2026

ЗМІСТ

Розділ 1.

КОМПЕТЕНТІСТНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Бондар Катерина. Дитиноцентризм як основа компетентісно орієнтованої підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти.....9

Науковий керівник: д.пед.н., проф. **Якименко Світлана**

Бреславська Ганна. Формування професійних компетентностей майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти засобами проєктної діяльності.....12

Девдера Олена. Теоретико-методологічні основи проєктування дидактичної моделі супроводу дітей з мовленнєвими порушеннями в закладі загальної середньої освіти.....15

Науковий керівник: к.пед.н., доц. **Середа Ірина**

Звєкова Вікторія. Театральна діяльність у системі спеціальної освіти: історія та сучасні практики.....20

Ніколенко Людмила. Основні підходи до упровадження універсального дизайну навчання в зов: український контекст.....23

Подлінева Катерина. Проєктна діяльність як засіб формування національної самосвідомості молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі.....27

Науковий керівник: к.пед.н., ст. викл. **Бреславська Ганна**

Сухощенко Валерія. Формування готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти: компетентнісний вимір.....30

Розділ 2.

ЛОГОКОРЕКЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

Байова Світлана, Стельмах Ніна. Екологічне виховання як засіб активізації мовленнєвої діяльності дошкільників.....34

Бараболін Іван. Сучасні логокорекційні технології у розвитку комунікативної компетентності підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзії38

Барановська Тетяна. Психолінгвістичні особливості вербалізації математичних уявлень у молодших школярів із розладами аутистичного

спектра.....	42
Науковий керівник: к.пед.н., ст. викл. Бажмін Володимир	
Глінська Юлія. Логопедичні стратегії попередження порушень письма у першокласників з мовленнєвими труднощами в умовах білінгвізму.....	47
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Губарь Ольга	
Гончарук Богдана, Лопатинська Наталія. Звуковий аналіз та синтез у системі фонологічної готовності майбутніх першокласників до навчання грамоти.....	51
Гуменюк Юлія. Вплив сенсорної інтеграції на активізацію розвитку дітей із затримкою мовленнєвого розвитку.....	56
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Стельмах Ніна	
Іващенко Віта. Обґрунтування доцільності нейропсихологічного підходу в корекції фонематичного сприйняття у дошкільників.....	60
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Кисличенко Вікторія	
Ілляшенко Оксана. Лінгвоакустичний дрифт у полікультурному просторі: диференціація фонематичного сприймання та синхронного звукопронесення в умовах диглосії.....	64
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Білюк Олена	
Камуз Галина, Губарь Ольга. Візуальні засоби альтернативної та допоміжної комунікації у формуванні комунікативної компетентності дітей з РАС.....	72
Квасницька Ольга. Сенсомоторний розвиток як базова передумова подолання мовленнєвої диспраксії у дітей дошкільного віку.....	76
Ковтун Галина. Сенсорна інтеграція як передумова формування комунікативного діалогу у дітей з РАС.....	81
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Стельмах Ніна	
Кордилевська Тетяна. Мовленнєвий ритм як ключовий чинник корекції заїкання у дітей: інтегративний підхід.....	85
Науковий керівник: д.пед.н., проф. Бондаренко Юлія	
Котловий Сергій, Кобилінська Людмила. Особливості сформованості лексико-граматичної сторони мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ.....	88
Котловий Сергій, Слівінська Юлія. Комунікативна компетентність дітей з особливими освітніми потребами.....	91
Крижанівська Лариса, Білюк Олена. Механізми праксису в розвитку мовлення молодших школярів з легкою інтелектуальною недостатністю із	

тяжкими порушеннями мовлення: корекційно-розвивальний аспект.....	93
Кузенна Катерина. Нейрологопедичний підхід до подолання мовленнєвого негативізму у дітей раннього віку.....	101
Матвійчук Вікторія. Ефективність логопедичних методів у подоланні порушень звуковимови у дітей молодшого шкільного віку.....	106
Мельниченко Ольга. Логопедичний супровід дітей початкової школи.....	109
Муравейник Тетяна. Технології ігрової діяльності у мовленнєвому розвитку дітей з особливими освітніми потребами.....	113
Науковий керівник: д.пед.н., проф. Сейко Наталія	
Наконечна Ольга. Практичні аспекти застосування візуальних опор у процесі корекції аграматичної дисграфії у дітей середньої ланки шкільної освіти.....	116
Науковий керівник: д.пед.н., проф. Бондаренко Ю.А.	
Орленко Ірина, Ястребова Людмила. Сучасні підходи до корекції лексико-граматичних порушень писемного мовлення у молодших школярів.....	120
Регеда Катерина. Від кабінету до ресурсної кімнати: варіативність використання сенсорних технік в роботі логопеда.....	127
Рябчук Єлизавета. Сучасні підходи до корекції мовленнєвих порушень у молодших школярів.....	133
Соколова Ганна, Бондаренко Анастасія. Інноваційні логокорекційні технології розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.....	136
Соколова Ганна, Кабулова Олена. Сучасні логокорекційні технології в системі вітчизняної освіти.....	140
Шапошник Любов. Логопедична робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями: формування первинних мовленнєвих навичок.....	145
Науковий керівник: д.пед.н., проф. Супрун Микола	
Шевченко Володимир. Компетентнісно орієнтована підготовка майбутніх сурдопедагогів в умовах розвитку спеціальної освіти та інклюзії.....	149
Юхимчук Надія. Ігри для активізації мовлення при дитячій мовленнєвій диспраксії.....	153
Науковий керівник: д.пед.н., проф. Сейко Наталія	
Якимець Світлана. Моделювання мовленнєвого простору: векторний підхід до активізації комунікації старших дошкільників із порушеннями	

мовленнєвого розвитку засобами мнемотехніки.....157
Науковий керівник: к.пед.н., доц. **Середа Ірина**

Яремчук Євгенія. Методи та прийоми розвитку словникового запасу у дітей дошкільного віку.....165

Розділ 3.

ДІАГНОСТИКА, ПСИХОКОРЕКЦІЯ І ПСИХОКОНСУЛЬТУВАННЯ В СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Бабич Наталія, Тичина Катерина, Горілко Ірина. Психолінгвістичний аспект фонетичного портрету дитини в логопедичній діагностиці.....170

Баришевська Олена. Системний аналіз ролі сім'ї у розвитку заїкання: від факторів ризику до ресурсів підтримки.....173
Науковий керівник: к.пед.н., доц. **Середа Ірина**

Кобильченко Вадим, Омельченко Ірина. Психологічний супровід як сучасна технологія оптимізації розвитку депривованої особистості.....177

Ковтун Олена. Соціально-комунікативний компонент корекції психофізичного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями.....181
Науковий керівник: к.пед.н., доц. **Губарь Ольга**

Козак Марія. Використання VB-MAPP у системі раннього втручання дітей з розладами аутистичного спектра.....185

Копитко Ірина. Використання арт-терапевтичних технік, як засобу розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями.....189
Науковий керівник: к.псих.н., доц. **Хворова Ганна**

Котловий Сергій, Нацевич Євгенія. Програма сенсорного розвитку дітей дошкільного віку із ЗНМ засобами арт-терапії.....193

Кучеренко Наталія. Психолого-логопедичний потенціал АВА-терапії для розвитку соціально-комунікативних навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.....195
Науковий керівник: к.пед.н., доц. **Білюк Олена**

Середа Ірина. Робота з сімейною системою у психологічному консультуванні.....203

Розділ 4.

ІННОВАЦІЇ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ: ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ, ВІРТУАЛЬНА РЕАЛЬНІСТЬ ТА ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ

Бажмін Володимир. Застосування методики симуляційного навчання у

професійній підготовці спеціальних педагогів.....	211
Думанська Антоніна, Бреславська Ганна. Інноваційні інформаційні технології в організації позааудиторної діяльності молодших школярів в умовах інклюзивної освіти.....	216
Зелінська Діна. Логопедична робота у форматі Escape-room: новий підхід до автоматизації звуків.....	219
Кабанець Богдана. Використання інформаційно-комунікаційних технологій для корекції порушень мовленнєвого дихання при стертій дизартрії.....	222
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Кисличенко Вікторія	
Радосьва Наталія. Використання інтерактивних онлайн-платформ як засобу підвищення мотивації дітей старшого дошкільного віку на логопедичних заняттях.....	227
Серьоженко Ірина, Хворова Ганна. Використання інформаційних технологій для розвитку мовлення учнів з ООП.....	232
Хан Катерина. Особливості використання мультимедійних технологій в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра.....	236
Науковий керівник: к.пед.н., доц. Кисличенко Вікторія	

Розділ 5.

ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ І БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ

Мартинюк Лідія. Сучасні підходи до організації логопедичного супроводу родин дітей з порушеннями мовлення в кризових умовах.....	241
Стрелкова Дар'я. Організація домашньої логопедії як засіб взаємодії батьків і фахівців у мовленнєвому розвитку дитини.....	246
Тичина Катерина, Товкес Юлія, Шеремет Богдана. Роль батьків у ранньому виявленні мовленнєвих труднощів у дітей раннього віку в умовах обмеженого доступу до логопедичних послуг.....	251
Трач Софія. Гуманізація освітнього простору початкової школи як основа ефективної взаємодії педагогів і батьків у процесі розвитку дитини.....	254
Науковий керівник: д.пед.н., проф. Якименко Світлана	
Якименко Світлана. Теоретико-методичні засади взаємодії фахівців і батьків у процесі забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти дітей з особливими освітніми потребами.....	257

Розділ 1.

КОМПЕТЕНТІСТНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 378

Катерина БОНДАР,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
спеціальності А3 Початкова освіта

Науковий керівник: **Світлана ЯКИМЕНКО**

д. пед. н., професорка., завідувачка кафедри початкової освіти

ННПІ імені В. О. Сухомлинського,

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

(м. Миколаїв, Україна)

ДИТИНОЦЕНТРИЗМ ЯК ОСНОВА КОМПЕТЕНТІСТНО- ОРІЄНТОВАНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО РОБОТИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним упровадженням принципів гуманізації, демократизації та інклюзивності освітнього процесу. Одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики є забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей незалежно від їхніх індивідуальних особливостей та освітніх потреб. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема підготовки майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища [2].

Концепція Нової української школи визначає дитиноцентризм одним із ключових принципів організації освітнього процесу. Відповідно до цього підходу в центрі освітньої діяльності перебуває дитина з її потребами, інтересами, можливостями та індивідуальною траєкторією розвитку [3]. Саме тому дитиноцентризм виступає важливою методологічною основою підготовки сучасного педагога, здатного ефективно працювати в умовах інклюзивної освіти.

Проблеми інклюзивної освіти досліджували А. Колупаєва, Н. Софій, Т. Сак, І. Кузава та інші науковці. Теоретичні засади компетентнісного підходу розкрито у працях Н. Бібік, О. Савченко, В. Кременя та інших учених [1; 4; 5]. Водночас питання реалізації принципу дитиноцентризму у процесі компетентнісно-орієнтованої підготовки майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному середовищі потребує подальшого наукового осмислення.

Дитиноцентризм розглядається як педагогічна концепція, що передбачає визнання дитини найвищою цінністю освітнього процесу. Основними характеристиками цього підходу є повага до особистості дитини, урахування її вікових та індивідуальних особливостей, підтримка самостійності, творчої активності та забезпечення умов для гармонійного розвитку [4]. У контексті інклюзивної освіти дитиноцентризм сприяє створенню освітнього середовища, у якому кожна дитина має можливість реалізувати власний потенціал незалежно від наявності особливих освітніх потреб.

Компетентнісно-орієнтована підготовка майбутніх педагогів спрямована на формування інтегрованої системи знань, умінь, навичок, цінностей та особистісних якостей, необхідних для успішної професійної діяльності [1]. Особливого значення в умовах інклюзивної освіти набувають інклюзивна, соціальна, комунікативна, психологічна та рефлексивна компетентності. Їх формування забезпечує готовність майбутнього педагога до взаємодії з різними категоріями здобувачів освіти, організації безбар'єрного освітнього середовища та здійснення індивідуального підходу до кожної дитини [2; 6].

Важливою умовою реалізації дитиноцентричного підходу у професійній підготовці майбутніх педагогів є створення в закладах вищої освіти освітнього середовища, заснованого на партнерстві, взаємоповазі та активній взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу. Застосування інтерактивних методів навчання, тренінгів, кейс-технологій, педагогічного моделювання та проєктної діяльності сприяє розвитку професійних компетентностей, необхідних для роботи в інклюзивному класі [5].

Особливе місце у структурі професійної підготовки займає педагогічна практика, під час якої майбутні вчителі набувають досвіду взаємодії з дітьми,

які мають різні освітні потреби. Саме практична діяльність дозволяє студентам усвідомити значення індивідуального підходу, навчитися адаптувати освітній процес до можливостей кожної дитини та формувати навички командної взаємодії з іншими фахівцями психолого-педагогічного супроводу [2].

Дитиноцентризм також передбачає розвиток у майбутніх педагогів емпатії, толерантності та готовності до прийняття різноманітності. У процесі професійної підготовки важливо формувати в студентів розуміння того, що відмінності між дітьми не є перешкодою для навчання, а становлять природну складову сучасного освітнього простору. Такий підхід відповідає основним принципам інклюзивної освіти та сприяє забезпеченню соціальної справедливості в освітній сфері [6].

У сучасних умовах цифрової трансформації освіти особливого значення набуває здатність майбутніх педагогів використовувати цифрові технології для забезпечення доступності освітнього процесу. Використання адаптивних електронних ресурсів, спеціалізованих програм та цифрових платформ сприяє реалізації принципу рівних можливостей для всіх здобувачів освіти. Водночас вибір цифрових засобів має здійснюватися з урахуванням індивідуальних потреб і можливостей кожної дитини, що повністю відповідає засадам дитиноцентризму [3; 5].

Отже, дитиноцентризм виступає фундаментальною основою компетентнісно-орієнтованої підготовки майбутніх педагогів до роботи в умовах інклюзивної освіти. Реалізація цього принципу забезпечує формування професійних компетентностей, необхідних для створення безпечного, доступного та ефективного освітнього середовища для всіх дітей. Підготовка педагогів на засадах дитиноцентризму сприяє розвитку їхньої професійної мобільності, гуманістичної спрямованості та готовності до впровадження інноваційних підходів у практику інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

1. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід

та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

3. Концепція Нової української школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.

4. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : Знання України, 2010. 520 с.

5. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

6. Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. Київ : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2007. 128 с.

УДК 376-051:378.147.091.33-027.22

Ганна БРЕСЛАВСЬКА,

к. пед. н., старша викладачка кафедри початкової освіти

Навчально-наукового педагогічного інституту

імені В. О. Сухомлинського,

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

(м. Миколаїв, Україна)

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ
ЗАСОБАМИ ПРОЄКТНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сучасний розвиток системи спеціальної та інклюзивної освіти в Україні зумовлює необхідність підготовки висококваліфікованих фахівців, здатних ефективно працювати в умовах реформування освіти, реалізації принципів інклюзії та забезпечення якісного психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває проблема формування професійних компетентностей майбутніх

фахівців спеціальної та інклюзивної освіти в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти [2].

Підготовка сучасного фахівця спеціальної та інклюзивної освіти передбачає не лише засвоєння системи теоретичних знань, а й формування практичних умінь, навичок професійної взаємодії, готовності до творчої діяльності, критичного мислення та здатності до вирішення складних педагогічних ситуацій. Одним із ефективних засобів формування професійних компетентностей майбутніх педагогів є проєктна діяльність, яка сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, розвитку їхньої самостійності, ініціативності та професійної мобільності [5].

У сучасній педагогічній науці проєктна діяльність розглядається як інноваційна технологія навчання, що ґрунтується на інтеграції теоретичних знань і практичної діяльності студентів. Її сутність полягає в організації самостійної або колективної діяльності здобувачів освіти, спрямованої на вирішення певної проблеми та створення конкретного освітнього продукту [6].

Проєктна діяльність у процесі підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти забезпечує формування професійних компетентностей, необхідних для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Зокрема, вона сприяє розвитку комунікативної, соціальної, інформаційно-цифрової, інклюзивної, методичної та дослідницької компетентностей. Участь студентів у проєктній діяльності дозволяє їм моделювати реальні професійні ситуації, аналізувати педагогічні проблеми, шукати шляхи їх вирішення та здійснювати командну взаємодію [1].

Важливим аспектом використання проєктної діяльності є її практична спрямованість. Майбутні фахівці спеціальної та інклюзивної освіти мають можливість брати участь у створенні індивідуальних програм розвитку, адаптованих освітніх матеріалів, корекційно-розвиткових програм, соціально-педагогічних проєктів, інформаційних буклетів для батьків, тренінгів та інтерактивних занять. Така діяльність сприяє формуванню професійної відповідальності, навичок співпраці та педагогічної рефлексії [4].

Особливого значення проєктна діяльність набуває в умовах інклюзивного

освітнього середовища. Робота над проєктами дозволяє майбутнім педагогам формувати толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами, розвивати емпатію, педагогічну етику та готовність до міждисциплінарної взаємодії. Крім того, проєктна діяльність сприяє розвитку навичок командної роботи, що є важливою складовою професійної діяльності фахівців спеціальної та інклюзивної освіти [3].

Ефективність проєктної діяльності значною мірою залежить від організації освітнього процесу у закладі вищої освіти. Важливими педагогічними умовами є створення творчого освітнього середовища, використання інтерактивних методів навчання, залучення студентів до практичної діяльності, забезпечення педагогічного супроводу та використання цифрових технологій у процесі реалізації проєктів.

У сучасних умовах цифровізації освіти особливого значення набувають онлайн-проєкти, вебквести, інтерактивні презентації, цифрові платформи та технології змішаного навчання. Використання цифрових ресурсів сприяє підвищенню мотивації студентів, розвитку інформаційно-комунікаційної компетентності та розширенню можливостей професійної підготовки майбутніх педагогів.

Отже, проєктна діяльність є ефективним засобом формування професійних компетентностей майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. Її використання у процесі професійної підготовки сприяє розвитку професійної мобільності, творчого мислення, готовності до інноваційної діяльності та формуванню практичних умінь, необхідних для роботи в умовах інклюзивного освітнього середовища. Перспективи подальших досліджень убачаємо у розробленні інноваційних моделей проєктної діяльності в системі професійної підготовки майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Інклюзивна освіта: навчально-методичний посібник. Київ : Логос, 2020. 280 с.

2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 15.05.2026).
3. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2019. 308 с.
4. Миронова С. П. Спеціальна педагогіка : навчальний посібник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2021. 328 с.
5. Пометун О. І. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2018. 192 с.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2019. 504 с.

УДК 37.02

Олена ДЕВДЕРА,

здобувач магістерського рівня вищої освіти

спеціальності А6 Спеціальна освіта

Науковий керівник: **Ірина СЕРЕДА,**

к. пед. н., доцентка кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

(м. Миколаїв, Україна)

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ПРОЄКТУВАННЯ ДИДАКТИЧНОЇ МОДЕЛІ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Незважаючи на активний розвиток інклюзивного навчання в Україні, гострою проблемою залишається домінування ізольованої моделі логопедичної допомоги, яка унеможлиблює інтеграцію набутих мовленнєвих навичок безпосередньо у простір уроку. Відповідно до концептуальних засад інклюзивної дидактики (А. Колупаєва, О. Таранченко), ефективна освіта вимагає створення гнучкої технологічної системи підтримки. Це критично

важливо для дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), оскільки їхній дефіцит є не просто артикуляційним порушенням, а глибокою системною когнітивною проблемою, що супроводжується зниженням вербальної пам'яті, уваги та труднощами фонематичного сприймання. Така багатовимірність порушення призводить до швидкого виснаження дитини під час декодування інструкцій та об'єктивно унеможлиблює подолання цих бар'єрів силами лише одного вчителя, створюючи гостру потребу в переході від фрагментарного втручання до системного дидактичного моделювання простору уроку [3].

Єдиним дієвим механізмом розв'язання цього складного педагогічного завдання виступає міждисциплінарність та злагоджена командна взаємодія. Фундаментальні дослідження С. Миронової переконливо доводять, що командний підхід до психолого-педагогічного супроводу є безальтернативною умовою забезпечення якості інклюзивної освіти для дітей з порушеннями психофізичного розвитку [6]. Лише об'єднання зусиль фахівців різного профілю здатне створити безпечний та безперервний корекційно-розвитковий простір. Важливість цього аспекту деталізується у працях І. Дмитрієвої, яка обґрунтовує думку, що специфіка командної взаємодії в інклюзії полягає не в паралельному чи епізодичному виконанні посадових обов'язків, а в глибокій інтеграції спеціальних корекційних технологій у загальноосвітній процес [2]. Таким чином, функціональне партнерство фахівців перетворюється з формальної організаційної вимоги на ключовий дидактичний інструмент інклюзії.

З метою подолання виявленої під час кваліфікаційного дослідження проблеми професійної ізольованості фахівців та формального підходу до інклюзії, нами було спроєктовано дидактичну модель формування професійної компетентності команди психолого-педагогічного супроводу. Структурно модель розгортається у логічній послідовності взаємопов'язаних етапів.

Мотиваційно-пропедевтичний етап є стартовим і спрямований на докорінну зміну професійних установок учасників інклюзивного процесу. Його головна мета полягає у подоланні стійких стереотипів щодо «кабінетної» логопедії та формуванні так званого «командного імунітету». Через

інтерактивні форми рефлексії педагога переходять від відчуття власної професійної безпорадності до усвідомлення того, що складність діагнозу дитини потребує солідарної відповідальності. На цьому етапі вибудовується емоційно безпечний простір для комунікації між фахівцями, що є фундаментом для подальшого делегування повноважень.

Другий етап виступає концептуальним ядром розробленої нами дидактичної моделі. Саме тут відбувається нормативна та технологічна синхронізація зусиль команди, а теоретичні знання трансформуються у чіткі робочі інструменти. Ключовою інновацією цього етапу є впровадження концепції розподілу професійних ролей за принципом «вчитель-логопед (стратег) – Асистент вчителя (тактик)». Згідно з цією концепцією, вчитель-логопед виступає «стратегом» – він проводить глибинну мовленнєву діагностику, визначає цільові орієнтири корекції та розробляє специфічні рекомендації щодо адаптації дидактичного матеріалу. Своєю чергою, асистент вчителя бере на себе роль «тактика». Він не дублює функцій логопеда та не «виправляє» порушення, а забезпечує щоденну реалізацію розроблених стратегій безпосередньо під час уроку та на перервах, здійснюючи фасилітацію та підтримуючи комунікативну ініціативу учня. Така специфіка щоденної функціональної взаємодії та співпраці вчителя з асистентом в інклюзивному класі детально розкривається в дослідженнях О. Кравчук, яка наголошує на необхідності усунення дублювання обов'язків [4].

Другим надважливим завданням цього етапу є оптимізація ведення документації. Обґрунтування алгоритмів створення єдиного освітнього маршруту спирається на праці О. Мартинчук і Т. Скрипник, які підкреслюють важливість комплексного психолого-педагогічного супроводу [5]. Команда навчається синхронізувати корекційно-розвиткові цілі логопеда з академічними цілями вчителя в індивідуальній програмі розвитку (ІПР). Завдяки такій інтеграції, ІПР перестає бути сухим нормативним звітом і перетворюється на реальний «маршрутний лист». Навчальні та логопедичні завдання не існують паралельно, а органічно зливаються (наприклад, відпрацювання звуковимови чи розвиток фонематики реалізується під час

виконання завдань з української мови чи математики). Це забезпечує абсолютну єдність корекційного та загальноосвітнього процесів.

Завершальним і найбільш прикладним компонентом розробленої нами моделі є практико-діяльнісний етап. Його головна мета полягає у безпосередній трансформації засвоєних теоретичних стратегій у щоденну практику дидактичної адаптації та комунікативної підтримки учня на уроці. Саме на цьому етапі концепція розподілу ролей набуває свого практичного втілення: асистент вчителя, спираючись на методичні вказівки вчителя-логопеда, створює конкретний мікро-інструментарій для супроводу дитини.

Важливою складовою цього процесу є впровадження гнучких стратегій викладання, ґрунтовно описаних у науково-методичних працях Е. Данілавичюте та С. Литовченко [1]. Відповідно до їхніх рекомендацій, ефективна інтеграція учня з порушеннями мовлення об'єктивно вимагає обов'язкової дидактичної модифікації середовища. Це передбачає передусім спрощення складних, багатокomпонентних текстових інструкцій, а також розробку індивідуальних візуальних алгоритмів та мнемотаблиць, що дозволяють компенсувати дефіцит вербальної пам'яті дитини та полегшують процес декодування навчальної інформації. Завдяки такій завчасній візуальній опорі учень отримує можливість самостійно та успішно опрацьовувати матеріал без постійної потреби у додаткових словесних підказках.

Водночас, критичне значення на цьому етапі має забезпечення системності та безперервності корекційного впливу. Обґрунтування ефективності перенесення логопедичних здобутків із вузького формату кабінету безпосередньо у живий простір загальноосвітнього уроку спирається на дослідження Ю. Шевченко [7]. Згідно з її висновками, ефективність суто логопедичних методів значно зростає, коли ізолювано відпрацьовані навички (правильна артикуляція, мовленнєве дихання, темп) миттєво підкріплюються та автоматизуються у спонтанній комунікації під час шкільних занять. Саме тому практико-діяльнісний етап передбачає використання командою спеціальних невербальних сигналів або карток-підказок на парті. Завдяки ним асистент вчителя може екологічно та непомітно для всього класу нагадати

учневі про правильну артикуляційну позицію перед відповіддю біля дошки. Такий підхід гарантує органічне закріплення корекційних результатів у реальних навчальних ситуаціях та ефективно долає мовленнєву тривожність дитини.

Отже, розроблена три-етапна дидактична модель психолого-педагогічного супроводу успішно долає проблему професійної ізольованості фахівців у закладах загальної середньої освіти. Теоретично обґрунтовано та практично доведено, що чіткий розподіл функцій у команді за принципом «стратег-тактик» у поєднанні з оволодінням мікро-інструментами дидактичної адаптації забезпечують комплексну трансформацію інклюзивного освітнього середовища. Такий системний міждисциплінарний підхід ефективно знижує комунікативні та когнітивні бар'єри, запобігає стигматизації і створює надійне підґрунтя для успішної навчальної та соціальної інтеграції дитини з мовленнєвими порушеннями у просторі загальноосвітнього класу.

Список використаних джерел

1. Данілавичюте Е. А., Литовченко С. В. Стратегії викладання в інклюзивному навчальному закладі : навч.-метод. посіб. / за заг. ред. А. А. Колупаєвої. Київ : Видавнича група «А.С.К.», 2012. 350 с.
2. Дмитрієва І. В. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2016. Вип. 7(1). С. 90–99.
3. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків : Ранок, 2018. 160 с.
4. Кравчук О. С. Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному класі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2021. № 2. С. 45–52.
5. Мартинчук О. В., Скрипник Т. В. Алгоритм психолого-педагогічного супроводу учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Вчені записки Таврійського національного університету імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія. 2021. Т. 32 (71), № 2. С. 163–168.

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 (3). С. 108–112.

7. Шевченко Ю. М. Ефективність логопедичних методів у роботі з дітьми з порушенням мовлення в умовах інклюзивної освіти. Актуальні питання у сучасній науці. 2025. № 2 (32). С. 1014–1029.

УДК 376:792

Вікторія ЗВЄКОВА

завідувач кафедри загальної педагогіки і спеціальної освіти,

кандидат педагогічних наук, доцент,

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

(м. Ізмаїл, Україна)

ТЕАТРАЛЬНА ДІЯЛЬНІСТЬ У СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ІСТОРІЯ ТА СУЧАСНІ ПРАКТИКИ

Сучасна система спеціальної освіти спрямована не лише на забезпечення навчання дітей з особливими освітніми потребами, а й на створення умов для їхнього всебічного розвитку, соціалізації та творчої самореалізації. У цьому контексті особливого значення набуває театральна діяльність, яка поєднує мистецький, корекційно-розвитковий та виховний потенціал. Театр виступає ефективним засобом формування комунікативних навичок, емоційної сфери, мовлення, творчого мислення та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами. Історія використання театального мистецтва у педагогічній практиці бере свій початок ще з античних часів, коли театр виконував не лише розважальну, а й виховну функцію [1].

У працях видатних педагогів минулого підкреслювалася роль театралізованої діяльності у розвитку особистості дитини. Вагомий внесок у розвиток гуманістичних засад виховання зробив Василь Сухомлинський, який

підкреслював необхідність залучення дітей до мистецтва, творчості та емоційно насиченої діяльності. На думку педагога, театр допомагає дитині пізнати навколишній світ, розвинути здатність до співпереживання та комунікації [4].

У системі спеціальної освіти театральна діяльність почала активно застосовуватися у XX столітті як один із напрямів корекційно-розвиткової роботи. Віктор Синьов зазначав, що ефективність спеціальної освіти значною мірою залежить від використання комплексних педагогічних технологій, які забезпечують розвиток особистості дитини та її соціальну адаптацію [3].

Особливе значення театральна діяльність має для дітей із мовленнєвими порушеннями. Виконання ролей, проговорювання текстів, робота над інтонацією, дикцією та виразністю мовлення сприяють розвитку комунікативної компетентності та подоланню мовленнєвих труднощів. У процесі театралізованої діяльності дитина вчиться правильно висловлювати свої думки, взаємодіяти з іншими учасниками, контролювати власні емоції та поведінку.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями театральна діяльність виступає засобом формування соціального досвіду та елементарних навичок взаємодії у колективі. Через рольову гру діти засвоюють правила поведінки, навчаються співпраці, розвивають увагу, пам'ять, мислення та уяву. Театральна діяльність допомагає створити ситуацію успіху, що є надзвичайно важливим для формування позитивної самооцінки та мотивації до навчання.

Не менш важливим є використання театру у роботі з дітьми з порушеннями слуху та зору. Завдяки поєднанню рухів, жестів, міміки, музики та тактильних елементів театральна діяльність сприяє розвитку сенсорного сприймання, емоційної виразності та невербальної комунікації. Для таких дітей театр стає способом пізнання навколишнього світу та вираження власних переживань.

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти театральна діяльність набуває нового значення. Вона виступає ефективним інструментом інтеграції дітей з особливими освітніми потребами у соціальне середовище. Спільні

театральні постановки сприяють формуванню толерантності, взаєморозуміння та партнерських відносин між усіма учасниками освітнього процесу. Театральна діяльність допомагає подолати бар'єри у спілкуванні та сприяє розвитку інклюзивної культури в закладах освіти.

Сучасні практики використання театрального мистецтва у спеціальній освіті включають казкотерапію, лялькотерапію, драматерапію, пластичний театр, музично-театральні постановки та інтерактивні вистави. Особливої популярності набувають інтерактивні форми роботи, які дозволяють дітям бути активними учасниками творчого процесу. Використання цифрових технологій, мультимедійних засобів та елементів арттерапії значно розширює можливості театральної діяльності у корекційно-розвитковій роботі. Важливою умовою ефективності театральної діяльності є професійна підготовка педагогів. Майбутні спеціальні педагоги повинні володіти знаннями з театральної педагогіки, методиками організації театралізованої діяльності та навичками творчої взаємодії з дітьми різних нозологій. Саме педагог створює сприятливу атмосферу для розвитку творчості, ініціативності та емоційного комфорту дитини.

Таким чином, театральна діяльність у системі спеціальної освіти має значний історичний досвід та потужний сучасний потенціал. Вона сприяє не лише розвитку творчих здібностей дітей з особливими освітніми потребами, а й забезпечує корекцію порушень, формування комунікативних умінь, соціалізацію та інтеграцію у суспільство. Використання сучасних театральних практик у спеціальній освіті є важливим напрямом удосконалення освітнього процесу та створення умов для гармонійного розвитку кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно орієнтоване виховання : наук.-метод. посіб. Київ : Либідь, 2003. 280 с.
2. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки. Кам'янець-Подільський : Абетка, 2015. 264 с.

3. Синьов В. М. Спеціальна педагогіка: теорія і практика. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 392 с.

4. Сухомлинський В. Серце віддаю дітям. Київ : Радянська школа, 1977. 382 с.

УДК: 376.1: 378 - 056.2/.3

Людмила НІКОЛЕНКО,
професор кафедри педагогіки, дошкільної
та спеціальної освіти, Дніпровський національний
університет імені Олеся Гончара
(м. Дніпро, Україна)

ОСНОВНІ ПІДХОДИ ДО УПРОВАДЖЕННЯ УНІВЕРСАЛЬНОГО ДИЗАЙНУ НАВЧАННЯ В ЗВО: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Наша держава сьогодні активно реалізує Стратегію сталого розвитку, адаптуючи її до викликів воєнного стану та євроінтеграції.

Соціальна справедливість є основою цього процесу, адже ця ціль спрямована на забезпечення рівних прав різних верств населення, доступності та якості освіти для кожного, щоб «ніхто не залишився осторонь».

На досягнення цілі соціальної справедливості спрямовано цілу низку державних та громадських ініціатив в різних галузях суспільного життя, серед яких виокремлюємо Концепцію інклюзивного навчання, яка активно реалізується на усіх рівнях освіти.

Інклюзивне навчання в ЗВО із фокусом на розвиток життєвих навичок здобувачів покликано підвищити мотивацію до навчання і забезпечити необхідну якість вищої освіти, завдяки чому кожен молодий фахівець з ООП отримає більше шансів бути рівноцінно включеним у життя.

Як наслідок, рівноправне включення людей з ООП до суспільного життя стане великим досягненням у світі технологій.

Наприклад, люди з аутизмом вміють гіперфіксуватись на одній темі і вивчати її на дуже глибокому рівні. Це може стати корисним у створенні новітніх комп'ютерних технологій та ШІ. Або їх гіперфіксація на математиці дозволить вирішувати складні задачі тощо.

Центр співпраці для розвитку навичок 21 століття) – провідна міжнародна організація, що об'єднує педагогів, бізнес-лідерів та експертів для підготовки здобувачів освіти до життя та професійної діяльності в інформаційному суспільстві наголошує на зміщенні фокусу професійної підготовки з академічних знань на компетентності, виділяючи такі складові професійного успіху:

- гнучкість, лідерство та соціальна компетентність;
- життєві навички (ініціативність, соціальні навички, продуктивність і лідерство);
- навички навчання (як-то: критичне мислення, креативність, комунікація та кооперація (співпраця)).

У цьому підході достатньо розвинені навички комунікації, командної роботи, адаптивності та управління часом допомагають опанувати професійні знання, необхідні для виконання конкретних посадових обов'язків, у процесі їх засвоєння формується цифрова компетентність, критичне мислення, гнучкість і креативність, що робить можливим і надалі розвивати й удосконалювати навички навчання, емоційний інтелект, саморефлексію, сенсоутворення. Це вимагає зміни педагогічних підходів до організації освітнього процесу в ЗВО відповідно до принципів інклюзії: доступ, рівність, включення. На нашу думку, найбільш оптимальним тут є універсальний дизайн навчання (УДН).

Огляд концепції УДН показує її спрямованість на розвиток агентності здобувачів освіти (здатності діяти самостійно, ініціативно, відповідально та цілеспрямовано), рефлексивності, винахідливості та щирості, стратегічного мислення та орієнтованості на дії. Для досягнення цієї мети у вищій школі УДН наголошує на зміні методології навчання і пропонує передусім створити умови, за яких кожен здобувач без винятку буде включений у навчання і змотивований на досягнення результату; потім, у таких сприятливих умовах, забезпечити

необхідні форми представлення навчальної інформації, і тільки після цього ставити завдання з наданням свободи вибору демонстрації результатів та швидким зворотним зв'язком.

В українських реаліях воєнного часу і нестабільності на терені вищої освіти УДН набуває новітніх сенсів і для забезпечення необхідних умов та якості навчання, вимагає синергії таких освітніх підходів, як:

- *соціально-емоційне навчання* (передбачає уміння розуміти емоції та управляти ними; розвиток soft skills, емпатії, навичок самоменеджменту, взаємодії та відповідального прийняття рішень);

- *травма інформованого навчання* (вимагає від викладача у навчальній практиці враховувати емоційну спроможність здобувачів вищої освіти (особливо – із ООП) до навчання, створювати емоційну безпеку та розуміти вплив психологічної травми на здобувачів, сприяти довірі та прозорості в освітньому процесі, володіти елементарними методами підтримки (елементи когнітивно-поведінкової терапії, стабілізації емоційного стану та інші), забезпечувати співпрацю зі здобувачами за принципом травма-ризик-менеджменту, спиратися на ідентичність, сильні сторони особистості та враховувати їх досвід);

- *інтерактивне навчання* (включає різноманітні технології наповнення змісту та організації процесу навчання, які ґрунтуються на інтеракціях: проєктне навчання, дискусії, ділові ігри та симуляції, проблемне навчання тощо);

- *проактивне навчання* (ставить за мету розвиток активної агентності здобувачів, набуття навичок управління процесом власного навчання; передбачає для здобувачів можливість вільно обирати способи навчання та представлення результатів, розвивати свідому відповідальність за навчання через дослідження та освітні практики).

Таким чином, УДН зміщує фокус відповідальності за якість вищої освіти зі здобувача на умови навчання: спочатку необхідно створити умови для включення в навчальний процес, а вже потім говорити про ступінь активності здобувачів та їх результати.

Отже, УДН у вищій освіті виступає особливим підходом в організації інклюзивного навчального процесу, який синергетично об'єднує різноманітні інтер- та проактивні освітні стратегії на засадах соціально-емоційного та травма інформованого навчання. Його упровадження потребує від викладачів застосування методології освітнього процесу, за якої створюватимуться необхідні умови для здобуття якісної вищої освіти для кожного здобувача без виключень та упереджень.

Список використаних джерел

1. Hudym, I., Abilova, O., Potapiuk, L., Nikolenko, L., & Poliakova, A. (2024). Strategies and best practices for promoting inclusive education to meet diverse learning needs. *The Journal Knowledge & Diversity (RCD)*, 16(42), 270-286. <https://doi.org/10.18316/rcd.v16i42.11682>
2. Ніколенко, Л. (2025). Організаційно-освітні принципи включення здобувачів в інклюзивний простір закладу вищої освіти. *Inclusion and Diversity*, 5, 48-53. <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.5>
3. Ніколенко, Л. (2024). Підготовка викладачів до реалізації інклюзивного навчання у закладі вищої освіти. Інноваційні підходи в освіті та реабілітації дітей з особливими освітніми потребами: збірник наукових праць. Х. : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. 242 с. С.100-104. <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/34b2196a-bd33-4db5-9ac0-1ea9e12b6618/content>

УДК 37.01

Катерина ПОДЛІНСЬКА,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

спеціальності А3 Початкова освіта

Науковий керівник: **Ганна БРЕСЛАВСЬКА,**

к. пед. н., старша викладачка кафедри початкової освіти

ПРОЄКТНА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОСВІДОМОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ

Сучасні трансформаційні процеси в українському суспільстві актуалізують проблему формування національної самосвідомості особистості як важливої складової громадянського становлення підростаючого покоління. Особливого значення це питання набуває в умовах воєнних викликів, коли збереження національної ідентичності, культурних традицій та духовних цінностей стає одним із пріоритетних завдань освітньої системи. Водночас розвиток інклюзивної освіти в Україні зумовлює необхідність пошуку ефективних педагогічних засобів, які сприятимуть залученню всіх дітей до активної пізнавальної та соціокультурної діяльності незалежно від їхніх індивідуальних можливостей і потреб [1].

Концепція Нової української школи визначає виховання свідомого громадянина, патріота України, носія національних і загальнолюдських цінностей одним із ключових завдань сучасної освіти [2]. У цьому контексті важливим засобом формування національної самосвідомості молодших школярів виступає проєктна діяльність, яка забезпечує інтеграцію навчання, виховання та практичного досвіду учнів.

Проблему національно-патріотичного виховання дітей та молоді досліджували І. Бех, О. Вишневський, В. Кремень, С. Русова та інші науковці. Теоретичні засади проєктного навчання розкрито у працях О. Пошетун, Л. Пироженко, Н. Бібік та інших дослідників [3; 4]. Водночас питання використання проєктної діяльності як засобу формування національної самосвідомості молодших школярів в умовах інклюзивного освітнього середовища потребує подальшого наукового обґрунтування.

Національна самосвідомість є складним особистісним утворенням, що включає усвідомлення своєї належності до українського народу, знання історії, культури, традицій, мови та духовних цінностей нації, а також готовність діяти в інтересах держави та суспільства [5]. Формування національної самосвідомості молодших школярів відбувається через пізнання рідного краю, ознайомлення з культурною спадщиною, участь у суспільно корисній діяльності та розвиток емоційно-ціннісного ставлення до Батьківщини.

Ефективним інструментом реалізації зазначених завдань є проєктна діяльність, яка передбачає самостійну або колективну роботу учнів над розв'язанням певної проблеми з отриманням конкретного практичного результату. Проєктне навчання сприяє розвитку дослідницьких умінь, критичного мислення, творчості, комунікативних навичок та відповідальності за результати власної діяльності [3].

В умовах інклюзивного освітнього середовища проєктна діяльність набуває особливої цінності, оскільки створює можливості для активної участі кожної дитини в освітньому процесі. Спільна робота над проєктами сприяє формуванню атмосфери взаємоповаги, толерантності, співпраці та взаємодопомоги між учнями з різними освітніми потребами. Завдяки цьому забезпечується не лише засвоєння знань, а й розвиток соціальної компетентності та позитивного ставлення до різноманітності [6].

Значний потенціал для формування національної самосвідомості мають проєкти краєзнавчого, історичного, культурологічного та громадянського спрямування. У початковій школі можуть реалізовуватися такі проєкти, як «Моя родина – частина України», «Традиції мого народу», «Видатні українці», «Символи України», «Моє рідне місто», «Українські народні ремесла» тощо. У процесі роботи над такими проєктами учні збирають інформацію, проводять спостереження, спілкуються з членами родини та представниками громади, створюють презентації, альбоми, виставки та творчі роботи.

Особливістю організації проєктної діяльності в інклюзивному класі є необхідність врахування індивідуальних можливостей кожного учня. Педагог має забезпечити доступність завдань, диференціацію видів діяльності,

використання різноманітних форм подання інформації та створення ситуації успіху для кожної дитини. Важливим є також залучення асистента вчителя, батьків та інших фахівців до підтримки учнів під час виконання проєктів [1].

Проектна діяльність сприяє формуванню не лише знань про історію та культуру українського народу, а й емоційно-ціннісного ставлення до національних символів, традицій і звичаїв. Саме через особистісно значущу діяльність молодші школярі усвідомлюють свою належність до української нації, відчувають гордість за культурну спадщину свого народу та розвивають відповідальність за майбутнє держави [5].

Крім того, проектна діяльність відповідає компетентнісному підходу, який лежить в основі сучасної початкової освіти. У процесі виконання проєктів формуються громадянська, соціальна, культурна, інформаційно-комунікаційна та навчально-пізнавальна компетентності, необхідні для успішної самореалізації особистості в сучасному суспільстві [2; 4].

Отже, проектна діяльність є ефективним засобом формування національної самосвідомості молодших школярів в інклюзивному освітньому середовищі. Вона забезпечує поєднання навчальної, виховної та соціалізуючої функцій освіти, сприяє розвитку громадянської відповідальності, патріотичних почуттів, толерантності та поваги до культурного різноманіття. Використання проєктних технологій у початковій школі створює сприятливі умови для виховання активного громадянина України та формування національної ідентичності кожної дитини незалежно від її освітніх потреб.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : МОН України, 2016. 40 с.
3. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.
4. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід

та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.

5. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.

6. Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. Київ : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2007. 128 с.

УДК 376.36:378.091.2-051

Валерія СУХОЩЕНКО

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

спеціальності 016 Спеціальна освіта

ННП імені В. О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування ім. адмірала Макарова

(м. Миколаїв, Україна)

**ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО
ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ:
КОМПЕТЕНТІСНИЙ ВИМІР**

Реформування системи вищої освіти України на засадах компетентнісного підходу актуалізує проблему підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, здатних гнучко й ефективно діяти в умовах варіативного, гетерогенного освітнього середовища. Особливої гостроти ця проблема набуває стосовно підготовки майбутніх логопедів, оскільки інклюзивне освітнє середовище висуває до фахівця специфічні вимоги: логопед має одночасно здійснювати діагностико-корекційну роботу, адаптувати методики до умов загальноосвітнього класу, координувати дії з командою психолого-педагогічного супроводу та підтримувати партнерську взаємодію з батьками дитини з особливими освітніми потребами.

Зростання кількості дітей з мовленнєвими порушеннями, зумовлене, серед іншого, наслідками воєнного стану та психотравмуючим досвідом

значної частини дітей в Україні, лише посилює суспільний запит на компетентного логопеда, готового до професійної діяльності саме в умовах інклюзії, а не виключно спеціального навчання.

Водночас сучасні умови розвитку інклюзивної освіти в Україні, зокрема пов'язані з останніми соціальними викликами, формують додатковий запит на компетентнісно-орієнтовані форми підготовки майбутніх логопедів.

Готовність майбутнього логопеда до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти ми розглядаємо як цілісне інтегральне особистісне утворення, що є результатом фахової підготовки у закладі вищої освіти та охоплює мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний і рефлексивний компоненти. Мотиваційний компонент відображає стійкість і усвідомленість професійного інтересу студента до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами саме в умовах інклюзії; когнітивний – повноту й системність теоретичних знань про класифікації мовленнєвих порушень, нормативно-правові засади інклюзивної освіти та принципи міждисциплінарної взаємодії; операційно-діяльнісний – сформованість практичних умінь діагностики, корекції та адаптації корекційно-розвиткових програм до умов загальноосвітнього закладу; рефлексивний – здатність студента до об'єктивного самоаналізу власної навчальної й практичної діяльності та визначення напрямів подальшого професійного самовдосконалення.

Варто окремо зауважити, що зазначені компоненти перебувають у тісному взаємозв'язку: усвідомлена мотивація створює підґрунтя для глибшого засвоєння теоретичних знань, теоретична обізнаність уможливорює свідоме й виважене застосування практичних умінь, а рефлексивний компонент забезпечує цілісність і безперервність професійного зростання фахівця впродовж усієї подальшої кар'єри. Саме тому компетентнісно-орієнтована підготовка майбутнього логопеда не може обмежуватися самотійним удосконаленням лише одного з компонентів готовності, а потребує цілісного, системного педагогічного впливу, що одночасно охоплював би мотиваційну, теоретичну, практичну та рефлексивну складові фахового становлення студента.

З метою забезпечення такого цілісного впливу нами розроблено модель формування готовності майбутніх логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти, що ґрунтується на інтеграції компетентнісного, діяльнісного та особистісно орієнтованого підходів. Модель реалізується через систему практичних занять, інтерактивних методів навчання, кейс-завдань та моделювання професійних ситуацій інклюзивного середовища і охоплює три послідовні, взаємопов'язані етапи. Мотиваційно-теоретичний етап спрямований на формування у студентів усвідомленої професійної мотивації до роботи в умовах інклюзії одночасно із систематизацією теоретичних знань про мовленнєві порушення та нормативно-правові засади інклюзивної освіти; провідними формами роботи на цьому етапі є проблемні дискусії, зустрічі з практикуючими фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів і евристичні бесіди. Практико-операційний етап передбачає формування прикладних професійних умінь та готовності до міждисциплінарної командної взаємодії засобами розв'язання кейс-завдань, ділових і рольових ігор, що моделюють реальні ситуації логопедичної практики в інклюзивному класі, а також практикуму з розроблення індивідуальних програм розвитку дитини. Рефлексивно-оцінювальний етап, інтегрований у кожне заняття як його завершальна складова, забезпечує суб'єктну позицію студента в освітньому процесі та розвиток його здатності до самоаналізу через ведення рефлексивного журналу й групові обговорення здобутого досвіду.

Принципового значення для ефективності розробленої моделі набуває саме послідовність і взаємозумовленість трьох виокремлених етапів: сформована на першому етапі мотивація забезпечує свідому залученість студента до засвоєння теоретичного матеріалу, здобуті теоретичні знання стають основою для усвідомленого виконання практичних завдань, а набутий практичний досвід, у свою чергу, стає предметом подальшого рефлексивного осмислення. Така циклічна побудова моделі узгоджується з провідними положеннями компетентнісного підходу, відповідно до якого компетентність формується не одноразовим засвоєнням інформації, а багаторазовим, усвідомленим застосуванням знань і вмінь у практично орієнтованій

діяльності.

Отже, компетентнісно-орієнтована підготовка майбутніх логопедів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти має реалізовуватися не лише через змістове наповнення фахових дисциплін, а й через цілеспрямоване впровадження практико зорієнтованих форм навчання, що моделюють реальні професійні ситуації інклюзивної практики. Перспективним напрямом подальших досліджень убачаємо вивчення особливостей формування готовності майбутніх логопедів до роботи з дітьми, які мають комплексні порушення розвитку, а також розроблення методичних засад супроводу професійної адаптації молодих фахівців на етапі їхньої самостійної діяльності в закладах освіти з інклюзивним навчанням.

Розділ 2.

ЛОГОКОРЕКЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ

УДК 373.2:502:81'233

Світлана БАЙОВА,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта

Ніна СТЕЛЬМАХ,

к. пед. н., доцентка кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти ННПІ ім. В.О. Сухомлинського
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
(м. Миколаїв, Україна)

ЕКОЛОГІЧНЕ ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ

Мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку є одним із пріоритетних завдань закладу дошкільної освіти (ЗДО). Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти (2021) мовленнєва компетентність формується в єдності з пізнавальною та природничою сферами розвитку дитини [1]. Разом із тим потенціал екологічного виховання як засобу активізації мовленнєвої діяльності залишається недостатньо реалізованим у практиці ЗДО. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю інтеграції освітніх ліній «Дитина у природному довкіллі» та «Мовлення дитини» в єдиному педагогічному процесі.

Мета дослідження — теоретично обґрунтувати взаємозв'язок між екологічним вихованням та мовленнєвою активністю дітей дошкільного віку й окреслити практичні форми його реалізації.

Питання екологічного виховання дошкільників розробляли Н. М. Горопаха, Н. В. Лисенко, З. П. Плохій, С. О. Барсук; теорію мовленнєвого розвитку дітей — А. М. Богущ, Н. В. Гавриш. Вони наголошують, що комунікативно-мовленнєва діяльність є невід'ємною від пізнавальної та дослідницької, в яких постійно виникають ситуації мовленнєвого реагування [2]. Природне довкілля виступає унікальним простором для таких ситуацій, оскільки воно є безпосередньо чуттєвим, емоційно насиченим і змінюваним.

К. Д. Ушинський стверджував, що все логічне в мовленні дитини виникає зі спостережень над природою. Це засвідчує й сучасна педагогічна

практика: спілкування з природою розширює активний словник дитини, сприяє опануванню навичок словотворення, розвитку зв'язного та фразового мовлення [3]. На думку Н. М. Горопахи, ознайомлення з природою є потужним засобом одночасного формування екологічної культури та мовленнєвої компетентності дошкільника [4].

Спостереження у природі стає цілісним педагогічним процесом — спільною інтелектуальною діяльністю вихователя й дітей, що неминуче активізує мовленнєву взаємодію: педагог планує й організовує спостереження, а розумові зусилля дітей спрямовані на сприйняття об'єкта та пошук інформації [5]. Г. О. Корінна підкреслює, що природа є не лише джерелом знань, але й радісних переживань, які спонукають дитину до вербалізації почуттів і вражень [6].

На основі аналізу наукових джерел визначено три основні механізми активізації мовленнєвої діяльності засобами екологічного виховання (табл. 1).

Таблиця 1

Механізми активізації мовленнєвої діяльності дошкільників засобами екологічного виховання

Форма роботи	Мовленнєвий ефект
Спостереження за об'єктами та явищами природи (рослини, тварини, пори року, погода)	Вербалізація побаченого, розвиток описового монологічного мовлення, збагачення словника
Екскурсії на природу, прогулянки-дослідження, дидактичні ігри екологічного змісту	Розвиток діалогічного мовлення, формування вміння обговорювати, ставити запитання, відповідати
Пошуково-дослідницька та природоохоронна діяльність (досліди, проекти, догляд за рослинами і тваринами)	Поповнення активного словника новими поняттями, розвиток пояснювального та розповідного мовлення

Важливою педагогічною умовою є готовність вихователя до змістовної діяльності з дітьми в природному довкіллі та відповідне розвивальне середовище. Н. В. Лисенко акцентує: формування у дошкільників ціннісного ставлення до природи стає водночас мотиваційною основою для мовленнєвої активності, оскільки дитина прагне висловити своє ставлення, захоплення та запитання [7].

Отже, екологічне виховання є потужним засобом активізації мовленнєвої діяльності дошкільників: воно забезпечує природне середовище для виникнення мовленнєвих ситуацій, збагачення словника та розвитку зв'язного мовлення. Перспективою подальшого дослідження є розробка інтегрованих технологій, що поєднують екологічно орієнтовану та мовленнєво-розвивальну роботу в умовах сучасного ЗДО.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) : затв. наказом МОН України від 12.01.2021 № 33. URL: <https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-bazovogo-komponenta-doshkilnoyi-osviti-derzhavnogo-standartu-doshkilnoyi-osviti-nova-redakciya> (дата звернення: 20.05.2026).
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник / за ред. А. М. Богуш. 2-е вид., доп. Київ : Слово, 2007. 537 с. URL: <http://194.44.152.155/elib/local/sk/sk727623.pdf> (дата звернення: 20.05.2026).
3. Розвиток мовлення дітей під час процесу ознайомлення з природою. Департамент освіти та науки Івано-Франківської міської ради. URL: <https://osvita.if.ua/page/rozvitok-movlennia-doshkilnikiv-u-protsesi-oznaiomlennia-z-prirodoiu> (дата звернення: 20.05.2026).
4. Горопаха Н. М. Методика ознайомлення дітей з природою : хрестоматія. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2012. 432 с. URL: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=kcSo7

[AAAAAJ&citation_for_view=kcSo7AAAAAJ:d1gkVwhDpl0C](#) (дата звернення: 20.05.2026).

5. Жильцова Л. М. До проблеми екологічного виховання дітей дошкільного віку. Наука і освіта. 2010. № 8. С. 83–87. URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/doc/2010/8_2010/16.pdf (дата звернення: 20.05.2026).

6. Корінна Г. О. Природа як засіб екологічного виховання дітей дошкільного віку. Вісник Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки. 2017. № 4. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/2113> (дата звернення: 20.05.2026).

7. Лисенко Н. В. Теорія і практика екологічної освіти: педагог–дошкільник : навч.-метод. посіб. для ВНЗ. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2009. 400 с. URL: https://scholar.google.com/citations?view_op=view_citation&hl=uk&user=IS5n80AAAAAJ&citation_for_view=IS5n80AAAAAJ:roLk4NBRz8UC (дата звернення: 20.05.2026).

УДК: 376.36-053.6:37.091.3:004

Іван БАРБОЛІН,

аспірант

Інститут спеціальної педагогіки і психології

імені Миколи Ярмаченка НАПН України

(м. Київ, Україна)

СУЧАСНІ ЛОГОКОРЕКЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОЗВИТКУ

КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

Сучасний розвиток вітчизняної системи спеціальної освіти та інклюзії зумовлює необхідність удосконалення змісту, форм і методів логокорекційної роботи з дітьми та підлітками, які мають тяжкі порушення мовлення. Особливої актуальності ця проблема набуває у підлітковому віці, коли мовлення стає не лише засобом спілкування, а й важливим чинником соціалізації, формування особистості, самооцінки та міжособистісної взаємодії. Підлітки з тяжкими порушеннями мовлення часто зустрічаються з труднощами у комунікації, переживають психологічний дискомфорт, мають проблеми у навчальній діяльності та взаємодії з однолітками, що негативно впливає на їхню соціальну адаптацію та емоційний розвиток. У зв'язку з цим особливого значення набуває впровадження сучасних логокорекційних технологій, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності та підвищення ефективності корекційно-розвиткової роботи [1, с. 67].

У сучасній логопедичній науці тяжкі порушення мовлення розглядаються як складні системні порушення мовленнєвої діяльності, які охоплюють фонетико-фонематичний, лексико-граматичний та комунікативний компоненти мовлення. У підлітковому віці прояви мовленнєвих порушень нерідко ускладнюються вторинними психологічними проблемами, серед яких невпевненість у собі, тривожність, труднощі соціальної взаємодії та зниження мотивації до навчання. Саме тому сучасна логокорекційна робота повинна мати комплексний характер і враховувати не лише мовленнєві, але й психологічні, соціальні та особистісні особливості розвитку підлітків [2, с. 56].

Одним із провідних напрямів модернізації логокорекційної допомоги є використання інноваційних технологій, які поєднують традиційні логопедичні методи з сучасними цифровими ресурсами, інтерактивними формами навчання та психолого-педагогічним супроводом. Сучасні логокорекційні технології сприяють активізації мовленнєвої діяльності підлітків, підвищенню їхньої мотивації до спілкування та формуванню позитивного ставлення до власного

мовлення. Використання мультимедійних засобів, інтерактивних вправ, комп'ютерних програм і мобільних застосунків дозволяє зробити корекційний процес більш доступним, емоційно привабливим та індивідуалізованим відповідно до потреб кожного учня [3, с. 311].

Особливого значення у роботі з підлітками із тяжкими порушеннями мовлення набувають технології розвитку комунікативної компетентності. У сучасному освітньому просторі комунікативна компетентність розглядається як здатність особистості ефективно використовувати мовлення у різних життєвих ситуаціях, будувати конструктивну взаємодію, висловлювати власні думки та розуміти співрозмовника. Для підлітків із тяжкими порушеннями мовлення формування цієї компетентності є важливою умовою успішної соціалізації та інтеграції в суспільство. Саме тому логокорекційна робота повинна бути спрямована не лише на усунення мовленнєвих недоліків, але й на розвиток навичок діалогічного мовлення, емоційної виразності, уміння підтримувати комунікацію та взаємодіяти у колективі [4, с. 132].

Ефективність сучасних логокорекційних технологій значною мірою залежить від використання особистісно орієнтованого підходу. Підлітковий вік характеризується прагненням до самостійності, підвищеною чутливістю до оцінювання та потребою у визнанні з боку однолітків. У зв'язку з цим логопедична робота повинна базуватися на партнерській взаємодії між фахівцем та підлітком, створенні психологічно комфортного середовища й підтримці позитивної мотивації до мовленнєвої діяльності. Використання тренінгових технологій, рольових ігор, дискусій, проєктної діяльності та групових форм роботи сприяє розвитку впевненості у власних комунікативних можливостях і формуванню навичок соціальної взаємодії [5].

Важливим компонентом сучасної логокорекційної роботи є інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у корекційний процес. Цифрові ресурси створюють нові можливості для розвитку мовлення підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, забезпечують візуалізацію навчального матеріалу, сприяють активізації пізнавальної діяльності та підвищують інтерес до логопедичних занять. Використання інтерактивних платформ, електронних

тренажерів, відеоматеріалів і спеціалізованих програм дозволяє здійснювати індивідуалізацію навчання, забезпечувати оперативний зворотний зв'язок та створювати умови для самостійного тренування мовленнєвих навичок. Особливої актуальності це набуває в умовах дистанційного та змішаного навчання, коли цифрові технології стають важливим інструментом організації логокорекційної допомоги [4, с. 132].

Суттєву роль у підвищенні ефективності логокорекційної роботи відіграє міждисциплінарна взаємодія фахівців. Комплексний супровід підлітків із тяжкими порушеннями мовлення передбачає співпрацю логопеда, психолога, педагогів, асистента вчителя та батьків. Така взаємодія забезпечує цілісний підхід до розвитку дитини, сприяє врахуванню її індивідуальних потреб та створює умови для успішної адаптації в освітньому середовищі. Особливе значення має співпраця з родиною, оскільки підтримка батьків позитивно впливає на формування мовленнєвої активності підлітка, його емоційний стан та мотивацію до подолання мовленнєвих труднощів [5].

У контексті сучасних освітніх трансформацій важливим є також формування соціальної компетентності підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Обмеженість мовленнєвого спілкування нерідко стає причиною труднощів у встановленні соціальних контактів, що може призводити до ізоляції, конфліктності або уникнення комунікації. Саме тому сучасні логокорекційні технології мають бути спрямовані на розвиток навичок ефективної взаємодії, уміння висловлювати власні потреби, брати участь у колективній діяльності та конструктивно вирішувати комунікативні ситуації. Формування таких навичок сприяє підвищенню рівня соціальної адаптації підлітків та їхньої готовності до активної участі у суспільному житті [1, с. 67].

Отже, сучасні логокорекційні технології є важливим засобом розвитку комунікативної компетентності підлітків із тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзії. Їх використання забезпечує підвищення ефективності корекційно-розвиткової роботи, сприяє формуванню мовленнєвої активності, соціальної адаптації та особистісного розвитку підлітків. Поєднання традиційних логопедичних методів із сучасними цифровими технологіями,

інтерактивними формами роботи та міждисциплінарним супроводом створює умови для успішної соціалізації дітей із тяжкими порушеннями мовлення та їхньої повноцінної інтеграції у сучасний освітній простір.

Список використаних джерел

1. Галущенко В.І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2016. 67с.
 2. Комісарик М.І., Кузнецова К.С., Кушнірик Р.В. Інноваційні технології в освітньо-корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення: методичні рекомендації. Чернівці. 2024. 56 с.
 3. Ляшенко В.М. Сучасні інформаційні технології та ігрові прийоми в корекційній роботі вчителя – логопеда. Збірник наукових праць. 2024. 311 с.
 4. Матяш О.М., Перетяга Л.Є. Використання інноваційних методів у процесі корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення. 2022. 132 с.
- Ольховська І.П Використання інноваційних технологій у формуванні зв'язного мовлення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Publishing House «BaltijaPublishing».2022.URL:<http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/download/198/562>

УДК 376

Тетяна БАРАНОВСЬКА,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

спеціальності А6 Спеціальна освіта

ННП ім. В.О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування ім. адмірала Макарова

(м. Миколаїв, Україна)

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ВЕРБАЛІЗАЦІЇ

МАТЕМАТИЧНИХ УЯВЛЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У сучасній системі початкової освіти, зокрема в контексті вимог Нової української школи, пріоритетним завданням є не лише засвоєння академічних знань, а і розвиток здатності учня до їх усвідомленого мовленнєвого оформлення. Як зазначають науковці Н. Карапузова, Н. Білик та Н. Гібалова, вербалізація математичних виразів виступає фундаментальною основою для формування як предметних компетентностей, так і гнучких навичок («soft skills») у молодших школярів. Процес опанування математичної галузі вимагає від дитини вміння не просто механічно розв'язати приклад чи задачу, а зуміти «прочитати» його, чітко пояснивши значення кожного знака та алгоритм виконання дії. Таким чином, вербалізація стає невід'ємним інструментом переведення математичних понять із зони пасивного сприйняття у зону активного та усвідомленого використання [2].

Водночас гостро актуалізується проблема розвитку математичних навичок та їх словесного оформлення в умовах інклюзивного навчання, зокрема у дітей із розладами аутистичного спектра (РАС). Засвоєння математичного змісту такими учнями має суттєві особливості, що зумовлені специфікою їхнього пізнавального та комунікативного розвитку. За матеріалами досліджень І. Кузави, розвиток математичних навичок у дітей із РАС в умовах початкової школи вимагає обов'язкового застосування спеціальних організаційно-педагогічних умов, зокрема значного спрощення вербальних інструкцій та використання візуальних алгоритмів, які структурують навчальну діяльність. Саме це дозволяє дитині зосередитися на суті математичної операції, мінімізувати рівень тривожності перед невідомим завданням та створює підґрунтя для подальшого формування навичок самостійного проговорювання математичних уявлень [3].

Специфіка навчальної діяльності та поведінки молодших школярів із розладами аутистичного спектра визначається їхнім унікальним комунікативно-когнітивним профілем. Відповідно до досліджень Г. Лещук,

комунікативний аспект виступає найбільш вразливою ланкою у розвитку дитини з РАС, що суттєво ускладнює процес її повноцінного навчання та соціалізації. Стрижневим порушенням є дефіцит саме прагматичного аспекту мовлення: дитині надзвичайно важко усвідомити соціальний контекст бесіди, ініціювати розмову з учителем або підтримувати навчальний діалог з однолітками. Через цей виражений соціально-комунікативний дефіцит під час уроку математики школяр може мовчати навіть тоді, коли чудово знає правильну відповідь, оскільки в нього просто відсутній внутрішній комунікативний мотив поділитися цією інформацією з оточуючими [4].

Крім того, комунікативні бар'єри нерозривно пов'язані з особливостями пізнавальної сфери школярів із РАС. Розглядаючи зарубіжний досвід, варто відзначити актуальні дослідження науковців V. Zarokanellou, A. Griparis та К. Рараніколау, які доводять існування тісного взаємозв'язку між рівнем лексичних уявлень та когнітивними навичками у дітей шкільного віку з високофункціональним аутизмом. Цей когнітивно-лексичний зв'язок свідчить про те, що обмеженість словникового запасу та труднощі в оперуванні абстрактними термінами безпосередньо гальмують розвиток інтелектуальних операцій. Відповідно, формування математичних уявлень не може відбуватися ізольовано; воно обов'язково має йти пліч-о-пліч із цілеспрямованою роботою над їх лексичним усвідомленням та словесним вираженням, інакше знання дитини залишатимуться на рівні механічного відтворення [7].

Процес вербалізації математичного матеріалу значно ускладнюється специфікою мовленнєвого розвитку при розладах аутистичного спектра. Досліджуючи теоретико-методологічні аспекти порушень зв'язного мовлення при РАС, О. Чекан наголошує на необхідності його формування саме як засобу соціальної комунікації, де вербалізація має стати інструментом взаємодії з педагогом та однолітками. У дітей цієї категорії часто порушується механізм переходу внутрішнього мислення у зовнішнє розгорнуте висловлювання. Це призводить до того, що школяр може розуміти алгоритм розв'язання задачі на рівні внутрішнього образу, проте виявляється нездатним словесно пояснити свої математичні дії. Відповідно, корекційна стратегія має полягати у вихованні

в учня звички «думати вголос», що сприятиме подоланню цього бар'єра та забезпечить кращий самоконтроль над процесом обчислень [6].

Ще одним критичним бар'єром виступає проблема мовленнєвої ініціативи, на яку детально звертає увагу Ю. Гладисевська. Спираючись на її висновки, можна стверджувати про наявність специфічної дисоціації у молодших школярів із РАС, навіть маючи достатньо накопичений пасивний математичний словниковий запас, учень часто не використовує його для самостійної комунікації на уроці. Без цілеспрямованого формування комунікативного мотиву та власного бажання висловитися, дитина залишається на рівні репродуктивного повторення або використовує завчені штампи, так зване «кабінетне» мовлення, що унеможлиблює повноцінний навчальний діалог. Отже, стимулювання мовленнєвої ініціативи є першочерговим завданням, яке дозволяє вивести математичні знання дитини з пасивного стану в площину активного та експресивного використання [1].

Для подолання психолінгвістичних та когнітивних бар'єрів у дітей із РАС критично важливим є застосування спеціальних компенсаторних засобів. Спираючись на дослідження Т. Скрипник та С. Беяк, ключовим інструментом у комунікативно-мовленнєвому розвитку та формуванні математичних уявлень у дітей з РАС виступає візуальна підтримка. Оскільки мислення таких школярів має переважно наочно-образний, візуальний характер, використання різноманітних схем, піктограм та покрокових алгоритмів стає життєво необхідним. Візуальна опора допомагає ефективно компенсувати дефіцит розуміння усного мовлення вчителя, структурує абстрактний навчальний матеріал і дозволяє буквально «побачити» логіку завдання, значно знижуючи когнітивне навантаження. Крім того, наявність постійного візуального шаблону забезпечує дитину безпечною підказкою для конструювання власного висловлювання без прямого комунікативного тиску [5].

Водночас успішне оперування математичними термінами неможливе без системної інтеграції методів візуалізації із цілеспрямованими логопедичними стратегіями. Ефективність корекційно-розвиткового впливу в умовах інклюзії забезпечується лише тоді, коли візуальні алгоритми стають

базою для спеціально організованих мовленнєвих ситуацій, де кожна практична дія учня синхронізується з її вербальним коментарем. Поєднання візуальних конструкторів фраз із логопедичними прийомами стимуляції активного мовлення дозволяє перевести ізольовані математичні поняття з пасивного словника у площину усвідомленого оперування. Такий комплексний підхід привчає дитину самостійно підбирати необхідний математичний термін, перетворюючи механічну лічбу на активну комунікативну діяльність.

Підсумовуючи, варто зазначити, що процес вербалізації математичних уявлень у молодших школярів із розладами аутистичного спектра має надзвичайно складну психолінгвістичну природу. Ключова проблема навчання таких дітей полягає в наявності вираженого розриву між технічним розумінням або виконанням математичної дії та здатністю до її усвідомленого словесного вираження. Подолання цього бар'єра є неможливим без врахування комунікативно-когнітивного профілю учня та вимагає специфічної підтримки, яка виходить за межі традиційних методів викладання.

У цьому контексті перспективи подальшого розвитку та вдосконалення інклюзивної освіти безпосередньо пов'язані з необхідністю системного впровадження спеціалізованих комунікативних стратегій у щоденну педагогічну практику. Лише через інтеграцію візуальної підтримки, методів альтернативної комунікації та постійного логопедичного супроводу в процес вивчення математики можна забезпечити не лише формування академічних знань, а й розвиток самостійної мовленнєвої ініціативи в учнів із РАС.

Список використаних джерел

1. Гладішевська Ю. О. Формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра : магістерська робота. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2025. 65 с.
2. Карапузова Н. Д., Білик Н. І., Гібалова Н. В. Вербалізація математичних виразів у системі алгебраїчної пропедевтики Нової української школи: формування предметних компетентностей і soft skills у молодших школярів. Імідж сучасного педагога. 2026. № 1 (226). С. 83–89.

3. 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, № 4. С. 11–17.
4. Лещук Г. В. Соціальна робота з дітьми із розладами аутистичного спектру: комунікативний аспект : навч. посіб. Хмельницький : ХНУ, 2016. 135 с.
5. Скрипник Т. В., Беяк С. В. Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2017. № 1. С. 70–75.
6. Чекан О. І. Теоретико-методологічні засади розвитку зв'язного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектра. *Спеціальна педагогіка та психологія*. 2023. Вип. 1. С. 55–63.
7. Zarokanellou V., Griparis A., Papanikolaou K. Investigating the Links between Lexical Representations and Cognitive Skills in School-Age Children with HF-ASD. *Brain Sciences*. 2023. Vol. 13, № 8. 1157.

УДК 376-056.264:81'246.2

Юлія ГЛІНСЬКА,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

Науковий керівник: **Ольга ГУБАРЬ**

к. пед. н., доцент, завідувач кафедри технологій

корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології

Полтавський національний педагогічний університет ім. В.Г.Короленка

(м. Полтава, Україна)

ЛОГОПЕДИЧНІ СТРАТЕГІЇ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА У ПЕРШОКЛАСНИКІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ

Проблема пропедевтики порушень письма першокласників з

порушеннями мовлення в умовах білінгвізму є актуальною для сучасної логопедії, оскільки початок шкільного навчання збігається з різким зростанням вимог до мовленнєвої, пізнавальної, регулятивної та графомоторної готовності дитини. У білінгвальному середовищі ці вимоги ускладнюються необхідністю розмежовувати дві мовні системи, їхні фонетичні, лексико-граматичні та орфографічні особливості. Якщо дитина має порушення мовлення, двомовність може не бути причиною труднощів, але здатна посилювати ризик нестійких мовних узагальнень, фонематичних замін і помилок звуко-буквеного співвіднесення.

Писемне мовлення формується як складна функціональна система, що спирається на усне мовлення, фонематичне сприймання, мовний аналіз і синтез, зорово-просторові уявлення, дрібну моторику та довільну регуляцію. Н. Лопатинська підкреслює, що порушення письма у молодших школярів з мовленнєвими труднощами мають поліфакторну природу і пов'язані з дефіцитом міжмодальної інтеграції, недостатністю фонологічної й морфологічної обробки, несформованістю графемно-орфографічних навичок [3, с. 32]. Саме тому пропедевтика має бути спрямована не на механічне тренування письма, а на виявлення і розвиток тих передумов, без яких письмо стає нестійким та помилковим.

Для першокласників з порушеннями мовлення особливо значущими є сформованість звуковимови, фонематичного слуху, словника, граматичної будови мовлення та зв'язного висловлювання. Ю. Рібцун зазначає, що до моменту вступу дитини до школи важливими показниками мовленнєвої готовності є правильна звуковимова, достатній словник, граматична нормативність, розгорнуте діалогічне й монологічне мовлення, а також сформованість передумов читання і письма [4, с. 3–4]. У дітей із мовленнєвими порушеннями ці компоненти часто формуються нерівномірно, тому логопедична допомога має випереджати появу стійких дисграфічних проявів.

В умовах білінгвізму зона ризику охоплює інтерференцію мов, змішування граматичних і фонетичних норм, труднощі диференціації фонем, нестійкість лексико-граматичних моделей та недостатню впевненість дитини у

виборі мовного засобу. Наукова логіка В. Козлової важлива тим, що пропедевтика порушень письма першокласників із вадами мовлення в умовах білінгвізму розглядається як спеціальна корекційно-педагогічна проблема, а не як випадковий додаток до навчання грамоти [2]. Отже, логопед має не забороняти одну з мов, а впорядковувати мовний досвід дитини, допомагати розмежовувати мовні ситуації та формувати стабільні звуко-буквені зв'язки.

Зміст пропедевтичної роботи доцільно вибудовувати за кількома взаємопов'язаними напрямками. Перший напрям передбачає розвиток фонематичних процесів: розрізнення близьких за звучанням звуків, визначення першого й останнього звука, поділ слів на склади, встановлення звукової послідовності. Другий напрям охоплює уточнення артикуляції та формування звуко-буквених відповідностей. Третій спрямований на збагачення словника, розвиток граматичної будови мовлення та зв'язного висловлювання, оскільки мовні труднощі в усному мовленні можуть переноситися на письмо. Четвертий напрям пов'язаний із формуванням оптико-просторових уявлень, зорово-моторної координації, дрібної моторики й орієнтування на аркуші.

Пропедевтика не повинна перетворюватися на передчасне інтенсивне письмо. У першому класі вона має зберігати ігровий, діяльнісний і комунікативний характер. В. Чорна та І. Яковенко серед ключових чинників успішної підготовки дитини з порушеннями мовлення до письмової діяльності виокремлюють розвиток пам'яті, мислення, зв'язного мовлення, дрібної моторики, фонетичного аналізу слова, технічних, графічних і орфографічних навичок у поєднанні з ігровою діяльністю [5, с. 511]. Тому доцільними є пальчикові ігри, графічні доріжки, конструювання букв із різних матеріалів, мовні ігри з картками, складання речень за малюнками, моделювання складу слова фішками, короткі вправи на слухову диференціацію та порівняння звукового складу слів.

Діагностико-профілактичний компонент такої роботи має бути особливо точним. Логопедові важливо з'ясувати, у якій саме ланці виникає утруднення: у розумінні інструкції, доборі слова, повторенні звукового ряду, визначенні складу, розрізненні схожих фонем, відтворенні графічного образу літери чи

перенесенні правила з однієї мови на іншу. Без такого аналізу можна помилково сприйняти природні прояви двомовного розвитку як патологічні або, навпаки, не помітити ранніх ознак дисграфічного ризику. Тому оцінювати потрібно не лише кінцевий письмовий результат, а й спосіб виконання завдання, характер допомоги, потребу в повторенні та здатність дитини переносити спосіб дії в нову мовну ситуацію.

Важливою умовою ефективності є взаємодія вчителя початкових класів, учителя-логопеда, асистента вчителя, практичного психолога та батьків. У родині бажано підтримувати емоційно безпечний мовленнєвий режим, не карати дитину за мовні змішування, читати якісні тексти відповідно до її мовного досвіду та закріплювати ігрові вправи на слухову увагу, просторове орієнтування й дрібну моторику. В освітньому середовищі корисними є короткі інструкції, наочні алгоритми, індивідуальні картки опори, дозовані графічні навантаження та позитивне підкріплення навіть часткового успіху.

Отже, пропедевтика порушень письма першокласників з порушеннями мовлення в умовах білінгвізму має розглядатися як комплексна система ранньої логопедичної допомоги. Вона поєднує розвиток усного мовлення, фонематичних процесів, мовного аналізу і синтезу, оптико-просторових уявлень, графомоторних навичок та навчальної саморегуляції. Її результативність визначається не кількістю вправ, а точністю добору завдань відповідно до мовленнєвого профілю дитини, характеру білінгвальної ситуації та виявлених механізмів ризику. Такий підхід допомагає попередити формування стійких дисграфічних проявів і забезпечити більш м'яке входження дитини з порушеннями мовлення у шкільне навчання.

Список використаних джерел

1. Козлова В. А. Пропедевтика порушень письма у першокласників з вадами мовлення в умовах білінгвізму : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2003. 21 с.
2. Лопатинська Н. А. Механізми виникнення порушень письма у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими труднощами. *Inclusion and*

3. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с.

4. Чорна В. В., Яковенко І. О. Пропедевтика підготовки до процесу письма у дітей з порушеннями мовлення. *Молодий вчений*. 2019. № 2 (66). С. 511–514. DOI: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2019-2-66-110>

УДК 376-056.26:616.831/.832:376.016:811.161.2'355-028.31

Богдана ГОНЧАРУК,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

Наталія ЛОПАТИНСЬКА,

к. пед. н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

(м. Київ, Україна)

ЗВУКОВИЙ АНАЛІЗ ТА СИНТЕЗ У СИСТЕМІ ФОНОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕРШОКЛАСНИКІВ ДО НАВЧАННЯ ГРАМОТИ

Модернізація системи освіти в Україні, реалізація концепції «Нова українська школа» та оновленого Базового компонента дошкільної освіти висувають нові вимоги до мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. Фонологічна готовність до навчання грамоти є фундаментальним предиктором

успішності майбутнього першокласника. У контексті розвитку сучасних логокорекційних технологій в системі української освіти особливого значення набуває превентивний підхід. Своєчасне подолання прогалин у фонологічній готовності дитини дозволяє попередити появу вторинних порушень, що робить дослідження аналітико-синтетичних процесів надзвичайно актуальним.

Без належного рівня сформованості аналітико-синтетичних операцій неможливе повноцінне оволодіння навичками читання та письма, тому фонологічна готовність постає ключовим компонентом підготовки до систематичного шкільного навчання. Поняття фонологічної готовності розглядається як складне інтегративне утворення, що включає фонематичний слух, звуковий аналіз і синтез, а також когнітивні та сенсорні основи мовленнєвої діяльності.

Перехід дитини до систематичного шкільного навчання є кризовим та відповідальним етапом, де фонологічна готовність до навчання грамоти виступає фундаментальним предиктором успішності майбутнього першокласника.

Оскільки в сучасних психолого-педагогічних дослідженнях акцентується увага на тому, що без належного рівня сформованості аналітико-синтетичних операцій неможливе повноцінне оволодіння навичками читання та письма, своєчасне подолання прогалин у фонологічній системі дозволяє попередити появу стійких розладів писемного мовлення.

У наукових працях М. Шеремет [7] та В. Тищенко [9] наголошується, що сформованість фонологічного компонента мовлення є базисом для успішної соціоадаптації дитини та її готовності до систематичного шкільного навчання. Ця концепція тісно перегукується з традиціями вітчизняної лінгводидактики (праці А. Богуш [1]), де фонетико-фонематичний компонент мовлення визначений основою для подальшого вивчення лінгвістичних дисциплін.

Фундаментом для розуміння природи звукового аналізу та синтезу стали концептуальні положення відомої української дослідниці О. Хорошковської [10] щодо лінгводидактичних засад навчання грамоти. Авторка довела, що:

- навчання грамоти має починатися не з вивчення букв, а з практичної

орієнтації дитини у звуковій системі мови;

- звуковий аналіз (що розглядався як процес встановлення послідовності звуків у слові) та звуковий синтез (що трактується як поєднання звуків у слово) є базовими лінгвістичними операціями та вищими формами фонематичного слуху, які успішно виникають лише в процесі цілеспрямованого навчання.

Наукове обґрунтування звукового аналітико-синтетичного методу у працях Н. Скрипченко [8] дає змогу глибше розкрити специфіку аналізу та синтезу звуків. Авторка стверджує, що першоосновою мовленнєвого розвитку є ознайомлення дошкільника з фонемною системою мови, а не прискорене вивчення графічних символів (букв). У цьому контексті звуковий аналіз та синтез постають як свідомі ментальні дії та найвищий рівень розвитку фонематичного сприймання, які успішно реалізуються лише за умови послідовного розвитку.

Згідно з поглядами М. Вашуленка [2], аналітико-синтетичний метод є провідним у сучасній методиці навчання грамоти. Науковець зазначає, що ізольоване сприймання звуків без їх системного аналізу й наступного синтезу гальмує процес формування навички читання, перетворюючи його на механізоване вгадування, а не свідоме декодування.

Сучасні дослідники (зокрема, Н. Гавриш [1]) підкреслюють, що звуковий аналіз і синтез виступають своєрідним «каркасом» фонологічної компетенції. Якщо у дитини не сформовані ці навички, виникає серйозний ризик появи вторинних порушень у школі – дисграфії та дислексії.

Англомовні дослідження підтверджують, що фонологічна обробка інформації є критичним предиктором успіху в навчанні читання, а дефіцити в цій сфері тісно пов'язані з розвитком дислексії (U. Goswami? M. Snowling & C. Hulme [12; 13]). Інтенсивні корекційні програми, спрямовані на розвиток фонологічних навичок, демонструють високу ефективність у профілактиці та корекції порушень читання та письма (R. Wagner, J. Torgesen, C. Rashotte [14]).

Сучасний етап розвитку логопедії характеризується активною інтеграцією міждисциплінарних знань. Вітчизняні науковці (Н. Гаврилова, В.

Кротенко [4], Н. Лопатинська [5; 6] та інші) наголошують на важливості поєднання логопедичного й нейропсихологічного підходів.

З погляду нейропсихології, процеси звукового аналізу та синтезу забезпечуються злагодженою роботою кількох блоків головного мозку: слухової кори скроневої частки (сприймання фонем), кінестетичного праксису (артикуляційні пози) та серійної організації рухів і дій (дотримання послідовності звуків у слові). Відтак, застосування спеціальних нейропсихологічних вправ у процесі підготовки до навчання грамоти дозволяє стимулювати міжпівкульну а міжаналізаторну взаємодію, залучити сенсомоторний рівень та розвивати психофізіологічну базу для автоматизації складних операцій.

Нейропсихологічні вправи відіграють у цьому процесі особливу роль, оскільки вони спрямовані на комплексний розвиток когнітивних, сенсорних і мовленнєвих функцій, що лежать в основі здатності до звукового аналізу та синтезу. Завдяки синхронній активації зорово-моторних, слухових та мовленнєвих каналів обробки інформації, використання таких технологій безпосередньо сприяє:

- чіткій диференціації голосних і приголосних звуків;
- усвідомленню лінійної послідовності та порядку звуків у слові;
- розвитку здатності ефективно виділяти складові слова та об'єднувати їх у цілісні мовні одиниці;
- підвищенню фонематичного слуху та когнітивної гнучкості, необхідних для майбутнього опанування грамоти;
- запобіганню або корекції мовленнєвих труднощів, пов'язаних із несформованістю фонематичних процесів.

Таким чином, нейропсихологічні вправи не лише стимулюють розвиток звукового аналізу та синтезу, а й формують основи ефективного мовленнєвого мислення та когнітивної готовності до навчання в школі. З огляду на це, перспективним та затребуваним напрямком спеціальної освіти постає «Формування навичок звукового аналізу і синтезу у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами нейропсихологічних

вправ», оскільки розвиненість цих навичок є базовою передумовою оволодіння читанням і письмом та надійною профілактикою дислексії й дисграфії.

Список використаних джерел

1. Богуш А М, Гавриш Н В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник. Київ : Вища школа, 2007. 542 с.
2. Вашуленко М С, Вашуленко О В. Уроки навчання грамоти за Букварем : методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2019. 256 с.
3. Гавриш Н В. У чому полягає фонологічна компетенція дошкільників? Логопедія в сучасній школі. 2019. № 3. С. 45–58.
4. Кротенко В О. Нейропсихологічні вправи для корекції мовленнєвих порушень у дошкільників. *Дошкільна освіта в Україні*. 2021. № 2. С. 22–35.
5. Лопатинська Н А. Сучасні нейротехнології у логокорекційній діяльності дітей дошкільного віку. *Корекційно-реабілітаційна діяльність в сучасному освітньому просторі* : монографія / за заг. ред. О. В. Боряк, Т. М. Дегтяренко. Київ, 2019. С. 162–183.
6. Лопатинська Н А. Нейростимуляційні технології у логопедичній практиці. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2020. № 3(24). С. 3–11.
7. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. 4-те вид., переробл. та доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 856 с.
8. Скрипченко Н Д. Аналітико-синтетичний метод у навчанні грамоти. *Теорія і практика освіти*. 2020. № 2. С. 55–68.
9. Тищенко В В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія та практика сучасної логопедії* : зб. наук. пр. 2007. Вип. 4. С. 45–58.
10. Хорошковська О І. Лінгводидактичні засади навчання грамоти. Львів : Видавництво ЛНУ, 2018. 240 с.
11. Bowyer-Crane C, Snowling MJ. Assessing children's phonological skills: implications for intervention. *Journal of Research in Reading*. 2005. 28(2):162–176.

DOI: 10.1111/j.1467-9817.2005.00261.x.

12. Goswami U. Phonological skills and learning to read. Psychology Press, 2000. 256 p.

13. Snowling MJ, Hulme C. Developmental disorders of language learning and cognition. Wiley-Blackwell, 2009. 384 p.

14. Wagner RK, Torgesen JK, Rashotte CA. Development of phonological processing abilities and their role in reading acquisition. *Journal of Educational Psychology*. 1994. 86(2):213–230.

УДК 376.36:159.922.76

Юлія

ГУМЕНЮК,

директор КУ «Інклюзивно-ресурсний центр»

Єланецької селищної ради Миколаївської області

(с. Єланець, Україна),

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

спеціальності А6 Спеціальна освіта

Науковий керівник: **Ніна СТЕЛЬМАХ,**

к. пед. н., доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

(м. Миколаїв, Україна)

ВПЛИВ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НА АКТИВІЗАЦІЮ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Сучасний розвиток спеціальної освіти та логопедії характеризується пошуком ефективних методів корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають затримку мовленнєвого розвитку. Актуальність цієї проблеми обумовлена зростанням кількості дітей, у яких спостерігаються труднощі формування мовленнєвої діяльності, що негативно впливає на їхній пізнавальний, емоційний і соціальний розвиток. Одним із сучасних напрямів

корекційної допомоги таким дітям є сенсорна інтеграція, яка спрямована на вдосконалення процесів обробки сенсорної інформації та створення сприятливих умов для розвитку мовлення.

Термін «сенсорна інтеграція» був запропонований американською дослідницею А. Jean Ayres, яка розглядала цей процес як здатність центральної нервової системи організовувати та інтерпретувати інформацію, отриману через органи чуття. На думку дослідниці, «міжсенсорна інтеграція є основою функціонування» та визначає якість розвитку складних форм поведінки й навчання [3].

В українській науковій літературі сенсорна інтеграція розглядається як важливий механізм розвитку дитини, що забезпечує взаємодію сенсорних систем та формування складних психічних функцій. О. В. Козинець зазначає, що ефективність навчання дітей із порушеннями мовлення значною мірою залежить від рівня сформованості сенсорних процесів, оскільки саме вони створюють основу для розвитку мовленнєвої діяльності, уваги та пізнавальної активності [1].

Мовлення є складною функціональною системою, для формування якої необхідна злагоджена робота слухового, зорового, тактильного, вестибулярного та пропріоцептивного аналізаторів. Дитина пізнає навколишній світ через сенсорний досвід, накопичує уявлення про предмети та явища, засвоює їхні властивості й ознаки. Недостатній розвиток сенсорних процесів обмежує можливості дитини щодо сприйняття та аналізу інформації, що негативно впливає на формування словникового запасу, граматичної будови мовлення та комунікативних навичок.

Використання сенсорних вправ сприяє підвищенню мовленнєвої активності дітей, покращенню розуміння мовлення та розвитку комунікативних умінь. Особливого значення набуває поєднання сенсорних завдань із мовленнєвою діяльністю, що забезпечує комплексний вплив на розвиток дитини.

Однією з переваг сенсорної інтеграції є її комплексний характер. У процесі виконання спеціально організованих вправ активізуються різні

аналізаторні системи, покращується міжпівкульна взаємодія, стимулюється діяльність нервової системи. Тактильні ігри, вправи з піском, водою, природними матеріалами, сенсорними коробками та різноманітними текстурами сприяють розвитку дрібної моторики, яка, як відомо, має тісний зв'язок із розвитком мовлення. Недаремно в логопедичній практиці широко використовується принцип взаємозв'язку моторного та мовленнєвого розвитку.

Діти із затримкою мовленнєвого розвитку часто мають труднощі сенсорної обробки інформації. Це може проявлятися у надмірній або недостатній чутливості до звуків, дотиків, рухів чи візуальних стимулів. Такі особливості ускладнюють процес навчання, знижують концентрацію уваги та обмежують можливості ефективної комунікації. Саме тому включення сенсорно-інтегративних технологій до структури логопедичних занять дозволяє підвищити результативність корекційної роботи.

Дослідження Д. В. Осадчої доводять, що використання логопедичних ігор із сенсорним наповненням позитивно впливає на розвиток дітей раннього віку з порушеннями мовлення. Авторка зазначає, що систематичне застосування сенсорних вправ сприяє розвитку уваги, пам'яті, координації рухів та мовленнєвої активності. Особливу ефективність демонструють заняття, під час яких дитина одночасно виконує практичні дії та супроводжує їх мовленнєвими висловлюваннями [2].

Сенсорна інтеграція також позитивно впливає на розвиток емоційно-вольової сфери дітей. Виконання вправ у формі гри створює позитивний емоційний фон, підвищує мотивацію до спілкування та сприяє встановленню контакту між дитиною і педагогом. Завдяки цьому діти стають більш відкритими до взаємодії, частіше використовують мовлення для висловлення власних потреб, бажань та емоцій.

Сенсорна інтеграція виступає ефективним методом корекції різноманітних порушень розвитку дітей, оскільки забезпечує гармонізацію роботи нервової системи та покращує адаптацію до навколишнього середовища. Сенсорні вправи можуть використовуватися як у роботі з дітьми, які мають складні порушення розвитку, так і при мовленнєвих труднощах

різного ступеня вираженості.

Особливу роль у розвитку мовлення відіграють вправи, спрямовані на стимуляцію вестибулярної та пропріоцептивної систем. Гойдалки, балансувальні платформи, сенсорні доріжки та рухливі ігри сприяють покращенню координації рухів, просторового орієнтування та концентрації уваги. Під час виконання таких завдань дитина активно взаємодіє з педагогом, виконує словесні інструкції, називає предмети та описує власні дії, що додатково стимулює мовленнєву активність.

Отже, сенсорна інтеграція є важливим засобом активізації розвитку дітей із затримкою мовленнєвого розвитку. Її використання сприяє вдосконаленню процесів сенсорної обробки інформації, розвитку моторики, уваги, пам'яті та мислення, які виступають необхідними передумовами формування мовлення. Поєднання логопедичних методик із технологіями сенсорної інтеграції забезпечує комплексний вплив на розвиток дитини та підвищує ефективність корекційно-розвиткової роботи. Перспективним напрямом подальших досліджень є розроблення та впровадження інноваційних програм сенсорної інтеграції для дітей різних вікових груп із затримкою мовленнєвого розвитку, а також вивчення їхнього впливу на довготривалі результати мовленнєвої корекції.

Список використаних джерел

1. Козинець О. В., Сіденко А. Сенсорна інтеграція як одна з передумов формування навичок читання у дітей з порушенням мовлення. Гуманітарний простір науки: 482 досвід та перспективи: зб. матеріалів XXIX Міжнарод. наук. практ. інтернет-конф., 2 грудня 2020 р. Переяслав, 2020. Вип. 29. С. 107-111

2. Осадча Д. В. Активізація розвитку дітей раннього віку з порушеннями мовлення засобами сенсорної інтеграції : кваліфікаційна робота / науковий керівник – проф., д-р пед. н. Юлія Анатоліївна Бондаренко. Кривий Ріг, 2024. 69 с.

3. Katherine E. Guardado; Shane R. Sergent. Sensory Integration. URL: <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK559155/> (date of access:

30.05.2026).

УДК 376

Віта ІВАЩЕНКО,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта

Науковий керівник: **Вікторія КИСЛИЧЕНКО,**

к. пед. н., доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

ННП ім. В.О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування ім. адмірала Макарова

(м. Миколаїв, Україна)

ОБГРУНТУВАННЯ ДОЦІЛЬНОСТІ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНОГО ПІДХОДУ В КОРЕКЦІЇ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ

У сучасних умовах розвитку дошкільної освіти спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ). Зростання мовленнєвих порушень у дошкільному віці тісно пов'язується з ускладненням перинатальних факторів, зниженням якості мовленнєвої взаємодії в родині, хронічним інформаційним перенавантаженням, а також тотальним обмеженням сенсорної та рухової активності дітей. Водночас зміна психофізіологічного портрета сучасного дошкільника – швидка виснажливість нервової системи, виражений дефіцит довільної уваги та загальна моторна незграбність – вимагає критичного переосмислення наявного практичного інструментарію. Суто традиційні логопедичні методики, які базуються переважно на свідомому слуховому та зоровому наслідуванні та багаторазовому повторенні, дедалі частіше демонструють свою обмеженість і недостатню ефективність. Для сучасної

дитини із ФФНМ статичне сидіння за столом призводить до того, що її незрілий мозок швидко вимикається від перенавантаження одноманітними слуховими стимулами, внаслідок чого процес автоматизації звукорозрізнення гальмується.

Така специфіка порушень об'єктивно зумовлює необхідність переходу до міждисциплінарного, комплексного підходу в корекційно-розвитковій роботі. Особливої ваги у цьому контексті набувають дослідження Т. Дегтяренко та Н. Павлової, які наголошують на критичній актуальності міждисциплінарного та нейропсихологічного підходів до діагностики та корекції тяжких порушень мовлення ще з раннього віку. Дослідниці переконливо доводять, що подолання мовленнєвих дисфункцій сьогодні безапеляційно вимагає виходу за межі виключно артикуляційного впливу. Відповідно, ефективна корекція має спиратися на глибокі знання з суміжних наук, органічно поєднуючи класичні мовленнєві завдання з цілеспрямованою руховою та сенсорною стимуляцією для формування необхідних нейронних зв'язків [5].

Головним ресурсом, на який спирається сучасна корекційна робота, є феномен нейропластичності дитячого мозку. Як зазначається у наукових розвідках Л. Кашуби, дитячий мозок не є статичною структурою: він здатний функціонально змінюватися під впливом цілеспрямованого навчання, створюючи нові компенсаторні маршрути. Нейропсихологічний підхід дозволяє ефективно компенсувати порушення мовлення, оскільки цілеспрямована стимуляція сприяє утворенню нових синаптичних зв'язків та формує в корі головного мозку правильні алгоритми декодування звуків [7].

Для повноцінного мовленнєвого розвитку надзвичайно важливим є створення полімодального середовища, яке забезпечує дитину багатим та різноманітним сенсорним досвідом. Спираючись на дослідження Ю. Гулько та Ф. Поповича, варто підкреслити особливу важливість нейропсихологічного підходу саме для сенсорно-емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Дослідники переконливо доводять, що впорядкованість сенсорного досвіду інтенсивно стимулює дозрівання вищих психічних функцій, завдяки чому процес корекції мовлення стає природним і повністю фізіологічно обґрунтованим [4].

Це теоретичне підґрунтя органічно доповнюється концепцією сенсорної інтеграції, яка розглядається як фундаментальна база для обробки фонологічної інформації. Згідно з висновками О. Камінської та А. Закревської, сенсорна інтеграція являє собою здатність нервової системи ефективно приймати, обробляти та впорядковувати інформацію, що надходить від усіх органів чуття. У контексті мовленнєвого розвитку це означає, що для чіткого розрізнення фонем та їх правильної артикуляції мозок дитини повинен навчитися злагоджено об'єднувати слухові, зорові та кінестетичні сигнали в єдиний цілісний образ [6].

Практична реалізація нейропсихологічного підходу передбачає використання специфічних методів впливу на нервову систему під час логопедичних занять. Одним із таких інноваційних методів є кінезіологія, яка дозволяє оптимізувати міжпівкулеву взаємодію. Ефективність цього інструменту доводить Ю. Бондаренко, визначаючи кінезіологічні вправи як комплекси спеціальних рухів, спрямованих на активізацію взаємодії півкуль та підвищення загальної нейродинаміки кори головного мозку. Завдяки синхронізації рухового та мовленнєвого актів створюється міцний кінестетичний еталон, який допомагає дитині безпомилково ідентифікувати звук у складному мовленнєвому потоці [2].

Важливим аспектом практичної роботи є реалізація принципу багатозадачності через впровадження спеціальних рухово-когнітивних завдань. Значний внесок у цей напрям робить доробок О. Воронової щодо практичного застосування нейроігор та нейровправ безпосередньо у роботі з дошкільниками. Дослідниця наголошує, що нейроігри вимагають від дитини одночасного виконання моторних і пізнавальних завдань, що перетворює складну корекційну роботу на захопливий процес. Завдяки такому підходу фокус уваги дитини зміщується з важкого для неї мовленнєвого завдання на досягнення рухового успіху, що дозволяє уникнути когнітивного виснаження [3].

Використання подібного інструментарію розкриває позитивний вплив нейрогімнастики на загальні когнітивні можливості, довільну увагу та

емоційну стабільність дітей. Це підтверджується дослідженнями Н. Басюк, яка підкреслює ключову роль вправ на розвиток міжпівкулевої взаємодії та різноманітних перехресних рухів. Регулярне виконання таких елементів нейрогімнастики оптимізує швидкість передачі фонологічної інформації через мозолисте тіло, стимулює нейропластичність та якісно знімає емоційну напругу, мотивуючи дитину до ефективної взаємодії [1].

Узагальнюючи представлені теоретичні та практичні положення, варто наголосити, що інтеграція рухової, сенсорної та мовленнєвої активності через сучасний інструментарій нейропедагогіки не просто локально тренує слух дитини. Цей комплексний багатозадачний вплив дозволяє успішно подолати саму першопричину фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення – глибинну нейродинамічну інертність та слабкість міжпівкулевих зв'язків.

Викладений матеріал дає підстави для остаточного ствердження – нейропсихологічний підхід створює міцну фізіологічну базу для точного фонологічного декодування. Окрім оптимізації роботи нервової системи, впровадження рухово-когнітивних завдань якісно підвищує мотивацію й загальну ефективність корекційно-розвиткового процесу у дітей дошкільного віку, перетворюючи його на природний та захопливий процес.

Список використаних джерел

1. Басюк Н. А. Застосування нейрогімнастики у розвитку когнітивних та емоційних можливостей майбутніх учителів початкової школи. Актуальні питання суспільних та гуманітарних наук : матеріали XV Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. молодих учених і студентів «Глухівські читання–2025». Глухів, 2025. С. 895–899.
2. Бондаренко Ю. А. Кінезологія як інноваційний метод корекції в освітній практиці. *Inclusion and Diversity*. 2025. Вип. 5. С. 5–9.
3. Воронова О. О. Нейроігри та нейровправи в роботі з дошкільниками : презентація. Освітній проєкт «На Урок» : вебсайт. URL: surl.li (дата звернення: 20.01.2026).
4. Гулько Ю. А., Попович Ф. І. Нейропсихологічний підхід до сенсорно-

емоційного розвитку дітей дошкільного віку. Психологічні проблеми творчості. 2022. № 64. С. 45–53.

5. Дегтяренко Т. В., Павлова Н. В. Актуальність міждисциплінарного та нейропсихологічного підходів до діагностики тяжких порушень мовлення у дітей раннього віку. Наука і освіта. Одеса, 2016. № 8. С. 30–37.

6. Камінська О., Закревська А. Сенсорна інтеграція, або Як допомогти кожній дитині. Дошкільне виховання. 2017. № 11. С. 24–29.

7. Кашуба Л., Стрілець В. Нейропсихологічний підхід у компенсації порушень мовлення. Scientific goals and purposes in XXI century : Proceedings of the IV International Scientific and Practical Conference (February 19-20, 2021). Seattle : InterConf, 2021. No. 42. P. 362–368.

УДК 376.37

Оксана ІЛЛЯШЕНКО,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта

Олена БЛЮК,

к. пед. н, доцентка кафедра спеціальної та інклюзивної освіти
ННП імені В.О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
(м. Миколаїв, Україна)

ЛІНГВОАКУСТИЧНИЙ ДРИФТ У ПОЛІКУЛЬТУРНОМУ ПРОСТОРІ: ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙМАННЯ ТА СИНХРОННОГО ЗВУКОПРОНЕСЕННЯ В УМОВАХ ДИГЛОСІЇ

Сучасний соціокультурний ландшафт характеризується безпрецедентною динамікою міграційних процесів внаслідок війни, глобалізацією та формуванням тривалих зон «перехідного мовного середовища». Для дітей це означає перебування в полілінгвальному просторі, де вектори мовленнєвого

розвитку часто перетинаються, накладаються або вступають у когнітивний конфлікт. Якщо раніше класична логопедія розглядала білінгвізм переважно як статичне явище, то сьогодні фахівці все частіше стикаються з динамічним (перехідним) мовним середовищем. Це ситуація, коли дитина різко змінює країну проживання, переходить із однієї мовної домінанти в іншу, або виховується в родині, де батьки спонтанно міксують мовні коди без чіткої структурної межі (явище диглосії або суржикізації).

Найбільш вразливими до такого зовнішнього пресингу виявляються дві фундаментальні, взаємопов'язані системи мовленнєвого онтогенезу - фонематичний слух та звукова вимова. Несформованість чітких фонологічних решіток у свідомості дитини призводить до специфічних труднощів, які практикуючі педагоги та логопеди помилково інтерпретують як первинне мовленнєве порушення (наприклад, дислалію чи стійке фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення), ігноруючи соціолінгвістичний та психолінгвістичний генез проблеми.

Для глибокого розуміння механізмів трансформації мовлення в багатомовному просторі необхідно чітко розмежувати базові поняття через призму спеціальної психології, лінгвістики та логопедії. Дослідження мовленнєвого розвитку дітей шкільного віку в умовах полікультурного середовища доводять, що тривале перебування дитини в нерегульованому двомовному просторі змінює не лише темпові характеристики засвоєння мови, а й саму структуру мовленнєвої діяльності [1].

У межах нашого дослідження використовуються такі поняття:

Перехідне мовне середовище - це нестабільний мовленнєвий простір, що оточує дитину, в якому відбувається активна зміна мовних домінант (наприклад, мова родини відрізняється від мови дитячого садка/школи), або спостерігається неструктуроване змішування кількох лінгвістичних систем без чіткого закріплення за суб'єктами чи ситуаціями спілкування.

Фонематичний слух - це спеціалізований тонкий слух, який забезпечує операції аналізу, синтезу, порівняння та диференціації найменших

смыслоразличительных единиц речи - фонем.

Фонетична інтерференція - процес взаємопроникнення та накладання двох або більше мовних систем на рівні звуковимови, коли артикуляційні та акустичні навички однієї мови мимовільно переносяться на іншу.

Лінгвоакустичний дрифт - це динамічний зсув акустичних еталонів фонем у свідомості дитини під впливом паралельного сприймання звуків різних мов, що призводить до розмивання меж між фонематичними категоріями та деформації моторної програми звуковимови.

Згідно з методологічними засадами сучасної логопсихології, будь-який мовленнєвий дефект або специфічний стан мовленнєвого середовища не існує ізольовано, а перебуває у найтіснішому взаємозв'язку з розвитком інших психічних процесів, зокрема уваги, пам'яті та словесно-логічного мислення в умовах інтерференції [3]. Вплив перехідного мовного середовища не є біологічним ураженням (первинним дефектом). Проте він створює специфічний дефіцитарний фон соціокультурного генезу, який може провокувати вторинні розлади: затримку формування мовленнєвої системи, труднощі читання та письма (дислексію, дисграфію) через відсутність стабільних опорних звукових орієнтирів.

Фонематичний слух дитини формується шляхом створення в корі головного мозку так званих фонологічних решіток. Коли дитина потрапляє в перехідне багатомовне середовище, цей природний механізм зазнає серйозних випробувань. Особливо чітко це простежується на етапі оцінки мовленнєвої готовності дітей до шкільного навчання, де несформованість фонологічних уявлень блокує процеси звуко-буквеного аналізу [5].

Розглянемо конкретні нейропсихологічні виклики лінгвоакустичного дрефту: найбільшою проблемою є не кардинально різні звуки, а звуки, які акустично близькі, але мають різні фонологічні межі в різних мовах. Наприклад: в українській мові опозиція за твердістю/м'якістю є смыслоразличительною («син» - «синь», «рад» - «радь»). У багатьох європейських мовах такої фонологічної категорії немає, натомість там критичною є довжина голосного або аспірація (придих).

Якщо дитина одночасно чує обидві системи впереміш, її мозок не встигає перебудовувати алгоритми фільтрації. Як наслідок, виникає дифузність фонематичних уявлень - дитина перестає чітко диференціювати звуки як у першій, так і в другій мові. Як зазначає Н. Г. Пахомова, досліджуючи особливості формування мовленнєвої системи у дітей в умовах диглосії, хаотичне накладання фонологічних полів руйнує цілісність мовленнєво-слухового аналізатора, що призводить до системних збоїв у сприйманні мовлення [6].

Якщо мозок дитини адаптувався до фонематичної системи однієї мови, він намагається сприймати фонематичну систему іншої мови через призму вже сформованих шаблонів. Оскільки в новій мові існують фонічні нюанси, відсутні в рідній, мозок дитини їх просто «не помічає». Це веде до того, що дитина замість реального звука іншої мови чує його наближений сурогат зі свого базового мовного досвіду.

Вплив перехідного мовного середовища на звуковимову має як акустичну природу (дитина висловить те, що почула), так і суто моторну (кінестетичну). Кожна мова вимагає специфічного базового укладу органів артикуляції (артикуляційного базису).

Коли дитина перебуває в ситуації лінгвоакустичного дрефту, виникає артикуляційна інтерференція. Дитина намагається виконати рух за шаблоном однієї мови, використовуючи м'язові ансамблі, налаштовані на іншу. Це вимагає впровадження особливих стратегій формування фонетико-фонематичної компетентності, які враховували б диференційований характер моторних навичок [2].

Клінічні прояви:

1. Деформація сонорів (звуки [р], [л]): дитина, що перебуває в англо- або франкомовному середовищі, замість чіткого альвеолярного українського [р] починає продукувати увулярний (картавий) звук або англійський ретрофлексний. При цьому анатомічних передумов (короткої під'язикової вуздечки чи парезів) у дитини немає. Це суто перехідна звичка, яка закріплюється у моторній корі.

2. Паразитарний міжзубний сигматизм: під впливом англійських чи міжзубних фонем дитина переносить міжзубний уклад на українські свистячі ([с], [з], [ц]) та шиплячі ([ш], [ж]). У результаті формується стійке порушення звуковимови, яке помилково трактується як механічна дислалія.

3. Пом'якшення твердих приголосних або надмірне затвердіння: Діти часто починають вимовляти українські звуки напівм'яко, підлаштовуючись під європейський тип вимови, де немає жорсткої бінарної опозиції «твердий-м'який». Наприклад, слово «сонце» звучить як [с'онц'е], що спотворює фонетичну систему мови.

Для практикуючого спеціаліста критично важливо провести чітку межу між істинними мовленнєвими порушеннями (дизартрія, алалія, дислалія) та лінгвістичною адаптацією в умовах багатомовності. Сучасний професійний вектор логопедії вимагає відходу від одностороннього оцінювання дитини: діагностика має враховувати інклюзивний контекст та соціолінгвістичний аналіз анамнезу розвитку дитини в родині [4].

Основними критеріями диференціальної діагностики є:

1. Анатомічний статус: при лінгвоакустичному дрефті органи артикуляції повністю збережені, відсутні неврологічні симптоми (парези, тремор, порушення тону), що відрізняє його від дизартрії.

2. Вибірковість проявів: справжній мовленнєвий дефект проявляється в усіх мовах, якими намагається спілкуватися дитина. Екологічні ж помилки інтерференції виникають лише на специфічних звуках-колізіях [4].

3. Пластичність (зона найближчого розвитку): дитина з лінгвістичною адаптацією легко імітує правильний звук після короткої ізольованої демонстрації логопеда, тоді як при істинних вадах формування звука вимагає тривалого механічного викликання [2].

Традиційні логопедичні програми виявляються неефективними в роботі з дітьми з перехідного мовного середовища. Корекційний процес тут має будуватися не на механічному «натаскуванні» артикуляції, а на розвитку когнітивної гнучності та чіткому розмежуванні фонологічних кодів на основі комплексного супроводу [4].

Оскільки лінгвоакустичний дрифт за своєю природою є не біологічним ураженням, а специфічним дефіцитарним станом фонологічної системи соціокультурного генезу, його подолання потребує специфічних методичних стратегій. Нами пропонується модель програми, що трансформує логопедичний вплив від механічного тренування периферійного апарату до нейрокорекції центральних механізмів мовлення.

Етап 1. Когнітивно-маркерна стратегія (формування внутрішнього лінгвістичного тумблера) полягає в активації гальмівних механізмів кори головного мозку та розвиток когнітивної гнучкості для превенції спонтанного міжмовного змішування.

Технологія сенсорно-когнітивного еко-маркування («Кольорові якорі»): базується на створенні штучних зовнішніх опор для полегшення вибору мовного коду префронтальною корою. Логопед маркує комунікативне середовище за допомогою візуальних або предметних індикаторів (наприклад, використання синього робочого планшета, специфічних карток-символів або іграшки-медіатора, яка «володіє» лише однією мовною системою). Це створює стійку психологічну установку на запуск конкретного артикуляційного базису ще до моменту мовленнєвого висловлювання.

Метод градієнтного гальмування та селективної уваги (гра «Звуковий мисливець») спрямований на подолання імпульсивності та дифузності сприймання. Дитина вчиться здійснювати диференційовану соматосенсорну та рухову реакцію у відповідь на зміну фонологічного потоку (наприклад, плескання в долоні при фіксації акустичного еталона рідної мови та тупотіння ногою при розпізнаванні іншомовного звука-інтерферента). Це дозволяє вивести процес розрізнення звукових кодів з рівня несвідомого сприймання на рівень усвідомленого когнітивного контролю.

Етап 2. Перцептивно-сепараційна стратегія (стабілізація фонологічних решіток) - подолання явища «перцептивної глухоти» та руйнування хибних акустичних сурогатів у слуховій корі через формування фонологічної компетентності [2].

Технологія безтекстової деконтекстуалізації (робота з квазісловами):

критично важлива стратегія, що повністю блокує механізм семантичної (смислової) здогадки. Коли дитина з лінгвоакустичним дрифтом чує реальне слово, її мозок автоматично компенсує дефекти сприймання за рахунок контексту. Використання штучно сконструйованих слів, що не мають лексичного значення в жодній із мов, але містять опозиційні фонічні ознаки («бин» - «бін»), змушує слуховий аналізатор працювати в режимі максимального розрізнення, фіксуючи тонкі диференційні ознаки фонем.

Метод бінарної фонологічної диференціації передбачає цілеспрямоване зіставлення звукових пар, які вступають у найбільшу колізію в процесі інтерференції. Методика включає послідовне порівняння звуків, близьких за акустико-артикуляційними властивостями, але розбіжних за фонологічним значенням у різних мовах (наприклад, диференціація чистих українських свистячих від іншомовних міжзубних або аспірованих вибухових звуків).

Етап 3. Праксично-пластична та екологічна стратегія (гімнастика переналаштування) - руйнування застійних рухових стереотипів у ротовій порожнині, формування динамічного праксису та створення стабільного соціолінгвістичного середовища поза корекційним кабінетом.

Технологія швидкісного кінестетичного перемикавання («Мовний фітнес») спрямована на підвищення пластичності м'язових ансамблів артикуляційного апарату. На відміну від статичної класичної гімнастики, дитина виконує серію рухів, що вимагають миттєвої зміни артикуляційної позиції за звуковим або зоровим сигналом (наприклад, швидкий перехід від зазубного укладу, характерного для української фонетики, до альвеолярного або ретрофлексного іншомовного укладу). Це тренує здатність м'язів швидко змінювати координати артикуляційного базису.

Стратегія мікросоціумної екологізації (правило «Один суб'єкт - одна мова») - методичний прийом, спрямований на ліквідацію диглосії на рівні родини через залучення батьків до корекційного процесу [1], [6]. Логопедичне консультування орієнтує батьків на суворе дотримання принципу лінгвістичної чистоти: повне виключення хаотичного змішування мовних кодів у межах однієї фрази чи діалогу. Закріплення за кожним із батьків (або за конкретними

комунікативними ситуаціями) однієї чітко визначеної мови створює для дитини стабільні соціолінгвістичні орієнтири та мінімізує прояви дрефту.

Реалізація зазначених методичних стратегій забезпечує системний характер корекції. Замість ізольованого виправлення окремих фонетичних вад, дана програма реструктурує саму архітектуру сприймання та продукування мовлення, формуючи у дітей із сенсорно-лінгвістичним дефіцитом стійкий імунітет до міжмовної інтерференції.

Перехідне мовне середовище є потужним модифікуючим фактором, який чинить амбівалентний вплив на мовленнєвий розвиток дитини. З одного боку, воно створює передумови для розвитку когнітивної гнучності та формування багатомовного мислення в майбутньому. З іншого боку, за відсутності стабільності та чітких лінгвістичних орієнтирів, воно провокує лінгвоакустичний дрефт, який деформує фонематичний слух та призводить до появи стійких помилок у звуковимові.

Логопедична робота з такою категорією дітей вимагає повної відмови від шаблонів механічного виправлення окремих звуків. Вона має базуватися на деонтологічному підході, глибокій диференціальній діагностиці та застосуванні комплексних корекційно-розвиткових програм, які стимулюють процеси центральної нейродинаміки, вчать мозок свідомо диференціювати та перемикає мовні коди. Лише через стабілізацію внутрішніх фонологічних репрезентацій можна досягти чистоти мовлення та повної соціальної та академічної адаптації дитини в сучасному полікультурному просторі.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Попова Т. С. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку в умовах полікультурного середовища: монографія. Київ: Слово, 2019. 248 с.
2. Данілавічюте Е. А. Стратегії формування фонетико-фонематичної компетентності у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку. Особлива дитина: навчання і виховання. 2021. № 3 (99). С. 45–56.
3. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навчальний посібник.

Київ : Знання, 2014. 315 с.

4. Рібцун Ю. В. Професійний вектор сучасної логопедії: від діагностики до інклюзивного супроводу дітей із мовленнєвими порушеннями: посібник. Київ : ІСПП НАПН України, 2023. 182 с.

5. Флінт Т. В. Вплив білінгвального середовища на формування мовленнєвої готовності дітей до школи. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2020. Вип. 39. С. 112–119.

6. Пахомова Н. Г. Особливості формування мовленнєвої системи у дітей в умовах диглосії. Актуальні питання спеціальної педагогіки та психології. 2022. № 4. С. 78–85.

УДК 376.1-056.34-053.4/.5:316.772.4-028.24

Галина КАМУЗ,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти,

Ольга ГУБАРЬ

к. пед. наук, доцент, завідувач кафедри технологій
корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології

ПНПУ імені В.Г. Короленка

(м. Полтава, Україна)

ВІЗУАЛЬНІ ЗАСОБИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОПОМІЖНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДІТЕЙ З РАС

У сучасній парадигмі спеціальної освіти формування комунікативної компетентності дітей із РАС є ключовою умовою їхньої успішної соціалізації та інтеграції. Однією з провідних проблем при РАС є недостатність або відсутність функціональної комунікації, що істотно ускладнює соціалізацію дитини, її навчання та взаємодію з оточенням. Коли використання експресивного усного мовлення є обмеженим або неможливим, провідним

інструментом логокорекційної стратегії стає АДК. Проте ефективність АДК залежить від точного індивідуального добору графічної системи та її послідовного впровадження через дієві поведінкові технології.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Теоретичні засади дослідження аутизму та особливостей розвитку дітей із РАС представлені у роботах В. Тарасун, Т. Скрипник, К. Островської, І. Марценковського, В. Синьова, Г. Хворової, У. Фріт, Л. Вінг, С. Барона-Коена, та ін. Формування комунікативної компетентності досліджували Д. Хаймс, М. Канале, М. Свейн, Л. Бахман, Н. Базима, М. Шеремет, Т. Піроженко, Д. Шульженко.

Значний внесок у розвиток теорії та практики АДК зробили Дж. Лайт, К. Дрейгер, Д. Бюкельман, П. Міранда, С. фон Течнер, Х. Мартинсен, Л. Фрост та Е. Бонді. У вітчизняному науковому просторі проблеми АДК висвітлюються у працях Н. Бабич, О. Боряк, О. Губарь, Л. Коргун, Ю. Косенко, Т. Куценко, С. Потюк, С. Цимбал-Слатвінської, О. Кривоногової, Г. Усатенко, М. Чайки.

Попри значну кількість досліджень, питання порівняльного аналізу сучасних графічних систем АДК та визначення їх потенціалу в формуванні комунікативної компетентності дітей з РАС залишається недостатньо висвітленим та потребує подальшого теоретичного осмислення.

Мета статті полягає у теоретичному обґрунтуванні потенціалу візуальних засобів альтернативної та допоміжної комунікації та здійсненні порівняльного аналізу сучасних графічних систем АДК для визначення ефективних шляхів їх використання у корекційній роботі з дітьми з РАС.

Комунікативна компетентність є складним багатокомпонентним утворенням, що охоплює мовленнєвий, когнітивний, соціально-прагматичний та емоційно-регулятивний компоненти. У дітей з РАС їх гармонійне поєднання суттєво порушене, а найбільш уразливою є соціально-прагматична складова, через що мовлення часто має нефункціональний характер [2]. Досліджуючи шляхи подолання цих дефіцитів М. Мельник та М. Породько відзначають компенсаторну роль зорового аналізатора, оскільки діти з РАС краще сприймають візуальні дані, ніж аудіальні [1]. Ці положення узгоджуються з ґрунтовними дослідженнями М. Коена та П. Герхардта, де візуальний супровід

розглядаються як ефективний інструмент розвитку самостійності, розуміння інструкцій та формування комунікативної компетентності у дітей з РАС [5]. Логічним продовженням використання візуальних стратегій у логокорекційній роботі з дітьми з РАС є впровадження АДК, що забезпечує можливість виражати власні потреби, наміри та емоційні стани за допомогою доступних для неї засобів комунікації.

Вітчизняна класифікація поділяє засоби АДК за модальностями на: тілесні, візуальні, електронні та комбіновані [3]. Через сенсорні особливості дітей із РАС на початковому етапі найдієвіші низькотехнологічні візуальні засоби, що за іконічністю поділяються на фото, графічні символи (пиктограми, ідеограми) та текстові підписи.

У межах дослідження нами було проведено комплексну порівняльну характеристику стандартизованих графічних систем АДК, зокрема PCS (Picture Communication Symbols), Bliss-символіки, Widgit, ARASAAC та Sclera Symbols. Аналіз продемонстрував, що кожна система має унікальну внутрішню логіку, ступінь іконічності та рівень лінгвістичної експресії – від систем із обмеженим та фіксованим набором символів до кодованих структур із високим рівнем генеративності. Сучасні емпіричні дані переконують нас, що універсального графічного інструментарію не існує, відтак, це зумовлює критичну важливість індивідуального підходу. Вибір засобів репрезентації має детально враховувати когнітивні, мовні, сенсорні та візуальні можливості конкретного користувача, а також особливості його культурного середовища [6].

Для практичного впровадження АДК ключовими є відкритий доступ та кастомізація словника, оскільки комерційні обмеження часто блокують інтеграцію засобів. Прикладом безкоштовної та гнучкої системи є ARASAAC. Її затребуваність зумовлена не лише доступністю, а й високою ефективністю. Зокрема, психолінгвістичні дослідження Д. Паоліері та А. Марфул зафіксували надійність і валідність ARASAAC, довівши вищий рівень прозорості та іконічності її пиктограм порівняно з іншими системами [7].

Ефективність та індивідуалізація АДК залежить не лише від символів, а й від методу їхнього застосування. Для дітей з РАС критично важливим є

покрокове формування ініціативи, тому логічним кроком є інтеграція графічного інструментарію у Систему обміну зображеннями PECS. Цей поведінковий метод трансформує знаки на дієвий інструмент, навчаючи дитину активно висловлювати потреби через фізичний обмін картками. Успіх PECS забезпечується дотриманням принципів системності, мотиваційної підтримки, міждисциплінарної взаємодії фахівців та активним залученням батьків [4].

Порівняльний аналіз графічних систем АДК довів відсутність універсального інструментарію, що зумовлює необхідність їх індивідуального добору. Зокрема, для комунікативної ініціативи дітей з РАС особливу ефективність демонструють низько технологічні візуальні засоби, інтегровані в метод PECS. Подальші дослідження варто спрямувати на розробку й експериментальну перевірку практичних моделей застосування АДК у логокорекційній роботі, з опорою на міждисциплінарній взаємодії фахівців та активному залученні батьків.

Список використаних джерел

1. Мельник М., Породько М. Особливості візуального сприйняття у мовленні дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Вісник Львівського університету*. 2025. Вип. 43. С. 269–277.
2. Островська К., Островський І., Лобода В. Основи психолого-педагогічної діагностики дітей із розладами спектра аутизму. *Проблеми сучасної психології*. 2018. Вип. 42. С. 133–151.
3. Чайка М., Усатенко Г., Кривоногова О. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами : навч.-метод. посіб. Київ : ФОП Усатенко Г. В., 2021. 80 с.
4. Bondy A., Frost L. The Picture Exchange Communication System : Training Manual. 2nd ed. Newark, DE : Pyramid Educational Products, 2002. 396 p.
5. Cohen M., Gerhardt P., Visual Supports for People with Autism : A Guide for Parents and Professionals. 2nd ed. Bethesda, MD: Woodbine House, 2015. 212 p.
6. Pampoulou E., Fuller D. Exploring AAC Graphic Symbol Choices: A Preliminary Study. *Journal of Enabling Technologies*. 2020. Vol.14, No.3. P.171–

185.

7. Paolieri D., Marful A. Norms for a Pictographic System: The Aragonese Portal of Augmentative/Alternative Communication (ARASAAC) System. *Frontiers in Psychology*. 2018. Vol. 9. Article 2538.

УДК 376

Ольга КВАСНИЦЬКА,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

спеціальності А6 Спеціальна освіта

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування ім. адмірала Макарова

(м. Миколаїв, Україна)

СЕНСОМОТОРНИЙ РОЗВИТОК ЯК БАЗОВА ПЕРЕДУМОВА ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ДИСПРАКСІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний етап розвитку логопедичної науки та спеціальної психології характеризується стійкою тенденцією до зростання кількості дітей дошкільного віку зі складними, системними порушеннями мовлення. Як зазначає І. Мартиненко, такі патології не обмежуються виключно недоліками звуковимови чи обмеженістю словника, а глибоко деформують весь комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини. Системний характер порушення суттєво обмежує здатність дошкільника до повноцінної соціальної взаємодії, знижує його комунікативний потенціал та ускладнює подальшу адаптацію в освітньому середовищі [4].

Для глибокого розуміння механізмів цих розладів, зокрема мовленнєвої диспраксії, критично важливо враховувати логопсихологічні аспекти дизонтогенезу. С. Конопляста та Т. Сак у своїх дослідженнях наголошують увагу на нерозривному, органічному взаємозв'язку мовлення, психічних

процесів та моторики, який є визначальним саме у дошкільному віці. Мовлення, будучи складною вищою психічною функцією, не формується ізольовано, його розвиток жорстко детермінований станом рухової сфери та загальним психічним статусом дитини [3].

Відповідно, виникнення складних розладів артикуляції неминуче впливає на загальний психічний розвиток та пізнавальну активність дошкільника [3]. Оскільки при диспраксії порушується сама здатність мозку програмувати руховий акт, стає очевидним, що механічне тренування органів мовленнєвого апарату не здатне вирішити проблему. Це зумовлює гостру наукову та практичну потребу в обґрунтуванні таких корекційних підходів, які б впливали на фундаментальні механізми розвитку дитини, розглядаючи сенсомоторну та психологічну базу як головну передумову формування повноцінного мовлення.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні необхідності інтеграції засобів сенсомоторного розвитку в процес комплексної корекційної роботи з подолання мовленнєвої диспраксії у дітей дошкільного віку. Досягнення цієї мети передбачає доведення того факту, що цілеспрямований сенсомоторний вплив є не просто додатковим ігровим фоном для логопедичних занять, а виступає фундаментальною нейропсихологічною передумовою, без якої неможливе успішне формування моторного планування та стабілізація артикуляційного праксису.

Розглядаючи нейропсихологічну природу диспраксії, варто насамперед наголосити на її принциповій відмінності від інших порушень. Мовленнєва диспраксія – це розлад вищого кіркового моторного планування та програмування, а не наслідок м'язової слабкості, парезів чи патологічної зміни тону артикуляційного апарату.

Для точного розпізнавання цього розладу Л. Бартенєва підкреслює критичну важливість своєчасної нейропсихологічної діагностики. Саме такий підхід дозволяє виявити справжні, приховані механізми порушень мовленнєвого розвитку у дошкільників, які здебільшого полягають у вираженому дефіциті кінетичного та кінестетичного праксису. Тобто дитина не може чітко артикулювати не через фізичну слабкість м'язів, а через нездатність

нервової системи вибудувати правильну просторову та часову послідовність рухів.

Така специфіка нейропсихологічного механізму вимагає кардинального перегляду стратегії корекційного впливу. Досліджуючи особливості логопедичної роботи з дітьми з артикуляційною диспраксією, О. Чепурна обґрунтовано вказує на низьку ефективність шаблонних методів впливу, зокрема традиційної артикуляційної гімнастики. Оскільки м'язовий апарат при диспраксії функціонально збережений, механічне багаторазове повторення ізольованих рухів чи звуків не здатне вирішити проблему дефіциту моторного програмування. Це зумовлює необхідність відходу від стандартних схем на користь специфічної корекційної роботи, де головним завданням стає усвідомлене конструювання нових моторних програм та подолання труднощів серійного перемикання між артикуляційними укладами.

Здатність нервової системи до моторного планування та програмування рухів не є автономною функцією. Вона фундаментально базується на правильній та своєчасній обробці сенсорної інформації. Спираючись на теорію сенсорної інтеграції, розроблену Е. Дж. Айрес, можна стверджувати, що багато прихованих проблем моторного розвитку мають саме сенсорне підґрунтя. Для того щоб мозок міг спланувати точний та скоординований артикуляційний рух, він повинен спочатку безперешкодно отримати та інтегрувати сигнали від власного тіла – насамперед через пропріоцептивну, тактильну та вестибулярну системи. Пропріоцепція забезпечує кінестетичне відчуття пози органів артикуляції у просторі, тактильні відчуття допомагають диференціювати точки дотику, а вестибулярна система організовує загальний м'язовий тонус та темпоритмічну основу висловлювання. Відповідно, без цілісного, якісного сенсорного базису формування складного мовленнєвого праксису стає нейрофізіологічно неможливим [1].

Трансформація цих нейропсихологічних знань у площину практичної логопедії вимагає застосування адекватних інструментів корекційного впливу. Оскільки йдеться про дітей дошкільного віку, таким універсальним інструментом виступає провідна діяльність – гра, що реалізується через призму

спеціальної дидактики. Як зазначає В. Тарасун, обґрунтовуючи логодидактичні підходи, корекційно-розвитковий процес має будуватися з урахуванням компенсаторних можливостей дитини та спиратися на спеціально змодельоване середовище, де складні навчальні завдання трансформуються у доступні форми. Саме логодидактика дозволяє органічно поєднати розвиток сенсорики, моторики та мовлення [6].

Практичну ефективність такого комплексного підходу переконливо підтверджують дослідження О. Мартинчук та М. Кузнецової. Автори доводять, що корекція порушень звуковимови при артикуляційній диспраксії відбувається найбільш результативно саме засобами цілеспрямованої ігрової діяльності. Інтеграція засобів сенсомоторного розвитку у захопливі ігрові сюжети (наприклад, виконання мовленнєвих завдань на балансирах, під час взаємодії з різнофактурними матеріалами чи в процесі логоритмічних вправ) дозволяє дитині невимушено, без виснаження нервової системи конструювати нові моторні програми. Такий підхід забезпечує не лише стабілізацію артикуляції, але і успішне перенесення набутих навичок у спонтанне мовлення [5].

Підсумовуючи результати теоретичного аналізу, можна стверджувати, що ізольована логопедична робота, зосереджена виключно на механічному тренуванні органів артикуляційного апарату, є об'єктивно неефективною при мовленнєвій диспраксії. Оскільки першопричина цього порушення лежить у площині дефіциту вищого кіркового моторного програмування, успішне подолання мовленнєвої диспраксії неможливе без застосування комплексного, нейропсихологічно обґрунтованого підходу.

Цілеспрямований сенсомоторний розвиток та налагодження процесів сенсорної інтеграції виступають тим необхідним фундаментальним підґрунтям, яке забезпечує здатність нервової системи планувати, координувати та реалізовувати правильні рухові акти. Відтак, інтеграція засобів сенсомоторного розвитку в ігрову та логодидактичну площину є базовою передумовою ефективної стабілізації артикуляційного праксису та повноцінного мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

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. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посібник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
4. Мартиненко І. В. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : монографія. Київ : ДІА, 2014. 238 с.
5. 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.
6. Тарасун В. М. Логодидактика : навч. посібник. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2004. 380 с.
7. Чепурна О. В. Особливості логопедичної роботи з дітьми з артикуляційною диспраксією. Актуальні питання гуманітарних наук. 2021. Вип. 40. Том 3. С. 182–187.

УДК 376

Галина КОВТУН,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти

СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ПЕРЕДУМОВА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНОГО ДІАЛОГУ У ДІТЕЙ З РАС

Формування не просто механічного відтворення слів, а саме двостороннього комунікативного діалогу залишається одним із найскладніших завдань у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС). Традиційні логопедичні підходи, фундаментально представлені в класичній спеціальній літературі, переважно орієнтовані на постановку звуків, розвиток артикуляційної моторики та накопичення словникового запасу. Проте у роботі з дітьми з аутистичними порушеннями застосування виключно цих методів часто виявляється недостатнім, оскільки фахівці стикаються з ключовою перешкодою – відсутністю у дитини внутрішньої мотивації до соціальної взаємодії та спілкування [7].

Відповідно до концепції Е. Дж. Айрес, здатність дитини до ефективної взаємодії з навколишнім світом часто блокується нездатністю її мозку адекватно реєструвати та структурувати сенсорні відчуття [1]. Хаос на рівні сенсорного сприймання змушує дитину уникати контактів, захищаючись від перенавантаження. Саме тому для успішного подолання таких глибинних бар'єрів комунікації необхідна комплексна психологічна стратегія допомоги дитині з розладами аутистичного спектра [6]. У межах цієї стратегії цілеспрямований та м'який сенсорний вплив виступає не лише засобом нормалізації нейродінаміки, а стає тим первинним «містком», що дозволяє встановити базовий довірливий психологічний контакт між дитиною та фахівцем.

Зважаючи на актуальність окресленої проблеми, мета публікації полягає у теоретичному обґрунтуванні значення технологій сенсорної інтеграції як

ключової передумови для встановлення довірливого психологічного контакту та подальшого формування повноцінного комунікативного діалогу у дітей з розладами аутистичного спектра.

Розуміння природи комунікативних труднощів у дітей з РАС вимагає аналізу їхніх глибинних психологічних бар'єрів. Специфіка аутистичних порушень полягає в тому, що відсутність мовленнєвої ініціативи не є проявом впертості чи свідомої відмови від контакту. Як наголошує К. Островська, такі характерні симптоми аутизму, як уникнення зорового контакту, відстороненість та глибока соціальна ізоляція, найчастіше виступають вимушеною захисною реакцією дитини на сенсорний та інформаційний хаос зовнішнього світу [4]. Коли незріла або дисфункційна нервова система не здатна впорядкувати потік подразників, єдиним способом зберегти психічну рівновагу стає максимальне відгородження від них, зокрема також і від партнера по спілкуванню.

Саме з огляду на цей стан сенсорної вразливості, традиційні директивні методи впливу стають не лише малоефективними, але і деструктивними. Застосування прямих вимог викликає у дитини гострий спротив. Це відбувається тому, що комунікація вимагає значного нейродинамічного ресурсу, якого в дитини немає. Якщо вона не відчуває базової психофізіологічної безпеки у власному тілі та не має довіри до навколишнього середовища, будь-який зовнішній тиск сприймається як загроза. Замість очікуваного навчального ефекту, директивні вказівки провокують підвищення тривожності, негативізм та посилення аутостимуляційної поведінки, що остаточно унеможливлює діалог.

Подолання зазначених комунікативних бар'єрів вимагає зміни методичного ракурсу: необхідний перехід від вузького розуміння технологій сенсорної інтеграції як виключно набору «фізичних вправ», спрямованих лише на тренування вестибулярного апарату чи тактильної чутливості, до їх усвідомлення як дієвого інструменту побудови стосунків. Ця парадигма глибоко розкривається в інноваційній концепції «сенсорної інтеграції в діалозі», яку запровадила У. Кіслінг [3].

Згідно з цим підходом, терапевтичним фундаментом стає спільне з фахівцем переживання емоційно приємного та заспокійливого сенсорного досвіду. Залучення дитини до комфортної взаємодії, наприклад, ритмічне розгойдування в терапевтичному гамаку, глибокий пропріоцептивний тиск під час гри з обтяженими матеріалами або спільне дослідження різноманітних тактильних середовищ – дозволяє дорослому перетворитися з джерела вимог на безпечного партнера. Саме в такі моменти задоволення базових сенсорних потреб, за умови відсутності мовленнєвого тиску, успішно формується перший, невербальний рівень комунікативного діалогу та закладається базова психологічна довіра до педагога [3]. Відчувши радість і безпеку від спільної діяльності, дитина починає самостійно шукати зорового контакту, розділяти емоції та ініціювати подальшу взаємодію.

Наступним кроком після встановлення первинного психологічного зв'язку є трансформація емоційно-сенсорної взаємодії у свідому комунікативну активність. Вирішальне значення на цьому етапі має правильна організація сенсорно-збагаченого середовища та цілеспрямована корекція сенсорного розвитку дитини. Як зазначає Н. Бабич, спеціально змодельований простір, що враховує індивідуальні сенсорні потреби та дефіцити дитини з РАС, дозволяє їй почуватися в безпеці, що є головною передумовою для розкриття її комунікативного потенціалу [2].

Такий підхід є невід'ємною частиною впровадження сучасних стандартів комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям із розладами аутистичного спектра. За визначенням Т. Скрипник, коли в процесі корекційної роботи дитина починає краще відчувати власне тіло, а її сенсорні системи працюють узгоджено, вона формує стійку довіру до партнера по грі, завдяки чому з'являється глибока внутрішня мотивація до взаємодії [5]. У стані сенсорного комфорту та емоційної стабільності дитині більше не потрібно витрачати ресурси на захист від зовнішніх подразників. Як наслідок, встановлений раніше невербальний діалог (обмін поглядами, використання вказівного жесту, спільна увага) без директивного примусу, природним шляхом переростає у вербальну ініціативу – від перших спонтанних

вокалізацій до продукування осмислених слів та фраз.

Узагальнюючи вищевикладене, варто наголосити, що повноцінний комунікативний діалог з дитиною з розладами аутистичного спектра неможливо сформувати штучно чи виключно шляхом директивних вказівок. Він народжується та розгортається лише у просторі глибокого відчуття психофізіологічної безпеки та спільно розділеної емоційно-сенсорної взаємодії між дитиною та фахівцем.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що органічна інтеграція сучасних логопедичних методик та психологічних стратегій корекції сенсорного розвитку є не просто додатковою опцією, а обов'язковою умовою ефективної психолого-педагогічної роботи. Саме такий комплексний, міждисциплінарний підхід забезпечує успішний перехід дитини від механічного, ехолалічного відтворення слів до справжньої, ініціативної та глибоко осмисленої мовленнєвої активності.

Список використаних джерел

1. Айрес Е. Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку / пер. з англ. Ю. Б. Каспрук. Київ : Генеза, 2019. 272 с.
2. Бабиц Н. М. Корекція сенсорного розвитку дітей з аутизмом : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2021. 160 с.
3. Кіслінг У. Сенсорна інтеграція в діалозі: концепція Е. Дж. Айрес у практичному застосуванні / пер. з нім. К. С. Слободянюк. Київ : Дивограй, 2019. 240 с.
4. Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги : навч. посіб. Львів : ЛНУ імені Івана Франка, 2015. 192 с.
5. Скрипник Т. В. Стандарти комплексної допомоги дітям із розладами аутистичного спектра : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 200 с.
6. Шульженко Д. І. Психологічна стратегія допомоги аутичній дитині : монографія. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 244 с.
7. Шеремет М. К., Тарасун В. В., Кузнецова І. В. Логопедія : підручник /

за ред. М. К. Шеремет. 3-тє вид., переробл. та доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 672 с.

УДК 376

Тетяна КОРДИЛЕВСЬКА,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю «Логопедія»

Науковий керівник: **Юлія БОНДАРЕНКО**

д. пед. н., професор кафедри психології,
логопедії та інклюзивної освіти

Житомирський державний університет імені Івана Франка
(м. Житомир, Україна)

МОВЛЕННЄВИЙ РИТМ ЯК КЛЮЧОВИЙ ЧИННИК КОРЕКЦІЇ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ: ІНТЕГРАТИВНИЙ ПІДХІД

У сучасній спеціальній педагогіці, логопедії та корекційній психології проблема заїкання залишається однією з найбільш складних, багатоаспектних та дискусійних. Незважаючи на тривалу історію вивчення цього феномену, заїкання досі не має єдиного універсального механізму подолання. Зміна наукових парадигм у ХХІ столітті призвела до відходу від суто медичної (симптоматичної) моделі розуміння заїкання як локального спазму м'язів артикуляційного апарату. Сучасна наука розглядає заїкання як складне системне психофізіологічне порушення, ядром якого є дезрозвиток або поломка темпо-ритмічної організації мовлення, що неминуче тягне за собою вторинні психологічні та комунікативні нашарування.

Мовленнєвий ритм – це не просто зовнішня мелодика або швидкість висловлювання. У сучасному науковому дискурсі мовленнєвий ритм трактується як фундаментальна часова матриця, що організовує, структурує та синхронізує складний комплекс дихальних, голосоутворювальних та артикуляційних процесів. Ритм є своєрідним «каркасом» просодичної сторони

мовлення. Для дитини з нормальним мовленнєвим розвитком цей каркас формується природним шляхом у ранньому онтогенезі на основі базових біологічних ритмів (дихання, серцебиття, крокування). У дітей із заїканням ця внутрішня хронометражна система дає збій, що призводить до дискоординації мовленнєвих центрів та виникнення судом.

У сучасній науці вивчення проблеми заїкання та мовленнєвого ритму відбувається на перетині кількох магістральних підходів: нейропсихологічного, психолінгвістичного та психолого-педагогічного.

Сучасні нейрофізіологічні та нейропсихологічні дослідження вказують на те, що в основі заїкання лежить порушення функціонування базальних гангліїв мозку та дефіцит міжпівкульної взаємодії. Базальні ганглії виконують функцію внутрішнього пейсмейкера (генератора ритму), який подає сигнали для початку та плавного переключення моторних актів, зокрема й артикуляційних. При заїканні цей внутрішній механізм таймінгу працює нестабільно. Тому сучасна логопедія активно використовує методики, які дозволяють компенсувати дефіцит внутрішнього ритму за рахунок спирання на зовнішній ритм (метроном, відплескування рукою, крокування, музичний супровід у логоритміці). Зовнішній ритмічний стимул створює нові нейронні зв'язки, допомагаючи мозку обійти «поламаний» внутрішній механізм генерації мовленнєвого ритму.

З позицій психолінгвістики, заїкання розглядається як збій на етапі переходу від внутрішнього програмування висловлювання до його зовнішньої моторної реалізації. Сучасні дослідники (І. В. Мартиненко, Ю. В. Рібцун) зазначають, що у дітей із заїканням часто спостерігається розсинхронізація між високою швидкістю виникнення думки (внутрішнє мовлення) та недостатньою зрілістю артикуляційного апарату для її плавного відтворення. Ритмізація мовлення виступає тим інструментом, який дозволяє уповільнити темп, структурувати синтагми, розставити правильні логічні та дихальні паузи, тим самим даючи дитині час на адекватне перекодування думки у слово без судомних запинок.

Сучасна педагогічна наука наголошує на тому, що порушення темпо-

ритмічної організації мовлення ніколи не існує ізольовано від особистості дитини. Неможливість донести свою думку плавно і ритмічно швидко усвідомлюється дошкільниками, що стає тригером для розвитку логофобії, зниження самооцінки, формування уникнення спілкування та соціальної дезадаптації. Тому сучасний психолого-педагогічний підхід вимагає відмовитися від механічного «тренування» м'язів і перейти до комплексного супроводу дитини. Центральне місце тут посідає створення емоційно безпечного комунікативного середовища. Використання ритмічних ігор, логоритміки, арт-терапії дозволяє нівелювати страх мовлення, зняти патологічне напруження та повернути дитині мотивацію до комунікації.

Отже, у сучасній науковій парадигмі заїкання трактується як складна, багатовимірна проблема, центральним елементом якої є порушення темпо-ритмічної матриці мовлення. Подолання цього дефекту неможливе в межах лише одного вузького напрямку. Відновлення мовленнєвого ритму має розглядатися як інтегративний процес, що поєднує нейропсихологічну корекцію (створення зовнішніх опор для запуску мовлення), психолінгвістичне структурування висловлювання та глибоку психолого-педагогічну роботу, спрямовану на подолання комунікативних бар'єрів та гармонізацію особистості дитини з особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Мартиненко І. В. Логопсихологія : навч. посібник. Київ : Знання, 2018. 245 с.
2. Рібцун Ю. В. Порушення темпо-ритмічної організації мовлення. *Спеціальна педагогіка і психологія: сучасний термінологічний словник*. Київ : Генеза. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=12942>
3. Тарасун В. В. Логодидактика : навч. посібник для студентів вищих навчальних закладів. Київ : Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. 395 с.
4. Чередніченко Н. В. Корекційно-педагогічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення в умовах інклюзії. *Інноваційна*

педагогіка. 2020. Вип. 22. Т. 3. С. 156-160.

5. Шеремет М. К. Логопедія : підручник. 3-тє вид., переробл. та доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.

УДК 376.36:373.2

Сергій КОТЛОВИЙ

к.пед.н., доцент кафедри соціальних технологій,

Людмила КОБИЛІНСЬКА

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

спеціальності Спеціальна освіта

Житомирський державний університет імені Івана Франка

(м. Житомир, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНOSTІ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

Лексико-граматична сторона мовлення є важливим компонентом мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, оскільки забезпечує повноцінне спілкування, формування зв'язного мовлення та підготовку до навчання у школі[1]. У дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) спостерігаються труднощі у засвоєнні словникового запасу, граматичних конструкцій і побудові речень, що потребує своєчасної діагностики та корекційно-розвивальної роботи. У зв'язку з цим актуальним є дослідження особливостей сформованості лексико-граматичної сторони мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Розвиток лексико-граматичної сторони мовлення є важливою передумовою повноцінного мовленнєвого та пізнавального розвитку дитини дошкільного віку. Особливої уваги потребують діти із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), у яких спостерігаються труднощі у засвоєнні лексичних і граматичних засобів мовлення, що негативно впливає на комунікативну діяльність та підготовку до навчання у школі [2].

Метою дослідження було визначення рівнів та особливостей сформованості лексико-граматичної сторони мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ. Констатувальний етап експерименту проводився у листопаді 2025 року серед дітей логопедичних груп: контрольної групи «Калинка» (10 дітей) та експериментальної групи «Золота рибка» (9 дітей).

У ході дослідження оцінювалися такі критерії: здатність до формування лексичних узагальнень, розуміння значення слова, використання лексичних одиниць, здатність до словозмін, словотворення та використання синтаксичної складової мовлення.

Результати дослідження засвідчили відсутність дітей із високим рівнем сформованості лексико-граматичної сторони мовлення в обох групах. Найбільші труднощі у дітей із ЗНМ спостерігалися у процесах словотворення, словозміни та побудови синтаксичних конструкцій.

За критерієм здатності до формування лексичних узагальнень переважали середній та низький рівні. Діти мали труднощі з розумінням абстрактних понять, поясненням значення слів та використанням узагальнюючих понять. Значна частина дітей не могла самостійно наводити приклади чи пояснювати значення слів без допомоги логопеда.

Дослідження розуміння значення слова показало обмежений словниковий запас дітей, труднощі у використанні прикметників, дієслів та утворенні нових слів. Діти часто припускалися помилок під час словотворення та не могли правильно добирати мовні форми.

Особливі труднощі виявлено у використанні лексичних одиниць: діти не розуміли багатозначності слів, переносного значення, не могли добирати синоніми й антоніми та диференціювати пароніми. Більшість дітей буквально сприймали метафоричні вислови.

Низький рівень сформованості граматичної сторони мовлення проявлявся у численних помилках під час узгодження слів у роді, числі та відмінку. Діти неправильно утворювали форми слів, порушували граматичну будову речень та мали труднощі у використанні дієслівних форм.

За критерієм словотворення переважав низький рівень. Діти не могли

правильно утворювати похідні слова, використовувати суфікси та змінювати слова за особами й числами. Найбільші труднощі викликали завдання на утворення нових слів та зміну граматичних форм.

Дослідження синтаксичної складової мовлення показало, що більшість дітей не вміють будувати поширені речення та зв'язні висловлювання. Мовлення дітей часто обмежувалося окремими словами або простими конструкціями з порушенням логічної послідовності подій.

Узагальнення результатів дослідження засвідчило, що у контрольній групі середній рівень сформованості лексико-граматичної сторони мовлення становив 51%, низький – 46%, достатній – 3%. В експериментальній групі середній рівень виявлено у 36% дітей, низький – у 62%, достатній – у 2% дітей.

Отримані результати свідчать про необхідність організації системної та індивідуалізованої логопедичної роботи, спрямованої на розвиток словникового запасу, граматичної будови мовлення, навичок словотворення, словозміни та формування синтаксичних конструкцій у дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Список використаних джерел

1. Котлова Л. О., Руденко Т. Ю. Особливості мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Теоретичні основи педагогіки й сучасні аспекти виховання. Матеріали науково-практичної конференції (м. Хмельницький, 13-14 травня 2022 р.).* Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2022. С. 49–52.
2. Котлова Л., Захарчук К. Шляхи до розвитку мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Спеціальна освіта: проблеми та перспективи.* 2024. С. 88–90.

УДК 376-056.2/.3:81'233

Сергій КОТЛОВИЙ

к.пед.н., доцент кафедри соціальних технологій,

Юлія СЛІВІНСЬКА

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

КОМУНІКАТИВНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасний розвиток інклюзивної освіти в Україні актуалізує проблему формування комунікативної компетентності дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Комунікативна компетентність є важливою складовою особистісного розвитку дитини, оскільки забезпечує ефективну взаємодію з оточенням, соціалізацію, успішність навчання та формування життєвих компетентностей [1].

Поняття «комунікативна компетентність» охоплює здатність дитини використовувати вербальні та невербальні засоби спілкування відповідно до ситуації, розуміти мовлення співрозмовника, висловлювати власні думки, підтримувати діалог та взаємодіяти у соціальному середовищі. Для дітей з ООП процес формування комунікативної компетентності є складним через наявність мовленнєвих, когнітивних, сенсорних або емоційно-вольових порушень.

У дітей з особливими освітніми потребами часто спостерігаються труднощі у розвитку зв'язного мовлення, обмежений словниковий запас, порушення граматичної будови мовлення, недостатній рівень сформованості навичок соціальної взаємодії та комунікативної ініціативи. Такі труднощі негативно впливають на адаптацію дітей у колективі, їх емоційний стан та навчальну діяльність [2].

Ефективне формування комунікативної компетентності дітей з ООП потребує комплексного підходу та організації спеціального психолого-педагогічного супроводу. Важливу роль у цьому процесі відіграють логопедична робота, використання інтерактивних технологій, ігрової діяльності, арт-терапевтичних методів, комунікативних вправ та створення позитивного мовленнєвого середовища.

Особливого значення набуває використання ігрових методів, які сприяють розвитку діалогічного мовлення, формуванню навичок співпраці, розвитку емоційного інтелекту та вміння взаємодіяти з однолітками. Ефективними є також методи казкотерапії, музикотерапії, драматизації та театралізованої діяльності, які стимулюють мовленнєву активність дітей та формують позитивну мотивацію до спілкування [3].

Однією з важливих умов розвитку комунікативної компетентності є створення інклюзивного освітнього середовища, у якому дитина з ООП відчуває психологічну безпеку, підтримку та можливість вільного самовираження. Важливим є також партнерство педагогів, логопедів, психологів та батьків у процесі формування комунікативних навичок дитини.

Отже, розвиток комунікативної компетентності дітей з особливими освітніми потребами є важливим напрямом сучасної спеціальної та інклюзивної освіти. Систематична корекційно-розвивальна робота, використання сучасних педагогічних технологій та комплексний супровід сприятимуть успішній соціалізації, мовленнєвому розвитку та інтеграції дітей з ООП у суспільство.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
2. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет ім. І. Огієнка, 2015. 264 с.
3. Ярмолюк А. В. Формування комунікативної компетентності дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освітній простір України*. 2020. № 18. С. 112–118.

УДК 376.3.4.159

Лариса К РИЖАНІВСЬКА

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю А6 Спеціальна освіта,

практичний психолог, вчитель-дефектолог
Кременчуцької спеціальної школи Полтавської обласної ради
(м. Кременчук, Україна)

Олена БЛЮК,
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
ННПІ імені В.О. Сухомлинського
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова
(м. Миколаїв, Україна)

**МЕХАНІЗМИ ПРАКСИСУ В РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ
МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ЛЕГКОЮ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОЮ
НЕДОСТАТНІСТЮ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ:
КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ АСПЕКТ**

Сучасна парадигма спеціальної освіти вимагає глибокого всебічного вивчення коморбідних станів у дітей із особливими освітніми потребами. Серед учнів спеціальних шкіл значну кількість становлять діти, у яких легка інтелектуальна недостатність ускладнена тяжкими порушеннями мовлення – системним недорозвиненням мовлення, дизартрією, моторною афазією або стійкою апраксією. Діти мають труднощі не лише у звуковимові, а й у формуванні базових мовленнєвих механізмів: слухового сприймання, наслідування, артикуляційної моторики, вмінні виконувати цілеспрямовані рухи та дії, комунікативної ініціативи [4]. Особливо складною є ситуація у дітей із поєднанням мовленнєвих порушень та легкої інтелектуальної недостатності.

Логопедична робота з такими дітьми є класичним викликом, оскільки традиційні методики, розраховані на дітей із нормотиповим інтелектом, часто виявляються малоефективними через дифузне ураження кори головного мозку, інертність нервових процесів та специфіку пізнавальної діяльності вихованців. Ключем до розв'язання цієї проблеми є звернення до фундаментальних нейропсихологічних механізмів, зокрема до поняття «праксису».

«Праксис» (від грец. «praxis» – дія, практика) – це здатність до координації та виконання послідовних комплексних рухів або дій, що формується впродовж життя за участю вищих психічних функцій та інтегративної роботи різних аналізаторів.

Мовлення за своєю природою є вищою формою праксису. Кореляція між тонкою моторикою рук, артикуляційним апаратом і розумовим розвитком доведена багатьма дослідниками. Проте в аспекті поєднання легкої інтелектуальної недостатності та тяжких порушень мовлення механізми праксису потребують детальнішої диференціації та специфічного корекційного інструментарію [2].

Феномен праксису та його зв'язок із психічним і мовленнєвим розвитком перебував у центрі уваги багатьох класичних та сучасних науковців: О. Лурія заклав основи нейропсихології праксису, виокремивши «кінестетичний праксис»: чутливість рухів, точне знаходження пози, що забезпечується тім'яними ділянками мозку та «кінетичний (динамічний) праксис»: плавна зміна рухів у часі, часова організація моторного акту, пов'язана з премоторною корою. За теорією науковця праксис страждає у двох ланках: Дефіцит кінестетичного (аферентного) праксису: мозок не може знайти правильну позу (артикуляційну чи мануальну). Дитина не може відтворити конкретний звук або жест, бо не «відчуває» його координату.

Дефіцит кінетичного (еферентного) праксису: страждає часова організація рухів. Дитина може зробити одну позу, але не може плавно перемкнутися на іншу. Порушується кінетична мелодія руху.

Результат: Через цей подвійний дефіцит у мозку не формуються внутрішні схеми рухів (моторні програми). Мозок не може створити «трафарет» чи алгоритм автоматизованої дії. Кожен рух щоразу виконується як уперше, з колосальними зусиллями [6].

І. Сеченов та І. Павлов розглядали м'язові відчуття як базовий аналізатор, що бере безпосередню участь у формуванні мислення та мовлення.

М. Бернштейн створив теорію рівневої організації рухів, яка пояснює, як складні рухові навички автоматизуються під контролем різних підкіркових та

кіркових структур.

У вітчизняній та закордонній спеціальній педагогіці і логопедії питання розвитку моторики дітей із порушеннями інтелекту та мовлення досліджували М. Певзнер, Л. Виготський, В. Синьов, М. Шеремет, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Хохліна. Вони наголошували, що рухова недостатність у дітей із легкою інтелектуальною недостатністю має не локальний, а загальносистемний характер [6].

У дітей із легкою інтелектуальною недостатністю та тяжкими порушеннями мовлення спостерігається не просто затримка розвитку моторних функцій, а глибоке деструктурне порушення праксису (диспраксія або апраксія), що безпосередньо блокує кінетико-кінестетичну базу мовлення [4].

Розглянемо специфіку вияву різних видів праксису, яка формує стійкий симптомокомплекс мовленнєвого недорозвинення.

1. Артикуляційний праксис. Він є безпосереднім інструментом звуковимови. Кінестетичні порушення дитина не здатна знайти точне положення язика чи губ для відтворення звуку. Вона "шукає" позу, робить хаотичні рухи. Наприклад, при спробі вимовити звук [ш] язик замість підняття до піднебіння ("чашечка") опускається донизу або відхиляється вбік (девіація).

Кінетичні порушення проявляються у нездатності плавно перейти від однієї артикулеми до іншої. Дитина може ізольовано вимовити звуки [т] і [а], але злитно вимовити склад "та" або слово "тато" для неї є проблемою через застрягання на першому елементі (персеверація).

2. Пальцевий та мануальний праксис (дрібна моторика). Проекція кисті руки в корі головного мозку (зона Пенфілда) розташована в безпосередній близькості до мовленнєвої зони Брока. У досліджуваній категорії дітей пальцевий праксис перебуває на низькому рівні розвитку: Діти важко ізолюють рухи пальців (наприклад, підняти лише безіменний палець при притиснутих інших).

Спостерігаються синкінезії – супутні рухи (при використанні ножиць або малюванні дитина мимоволі рухає язиком або напружує щелепу).

Порушена просторова орієнтація рухів (апраксія пози).

3. Просторовий та конструктивний праксис. Пов'язаний із труднощами сприйняття схеми власного тіла та орієнтації у просторі. Діти плутають поняття "право-ліво", "вище-нижче", не можуть скласти ціле з частин (розрізні картинки, кубики Кооса), що в мовленнєвому плані трансформується у важкі порушення розуміння та вживання просторових прийменників (над, під, за, перед, між) та порушення складової структури слова.

Наукові дослідження доводять, що стимуляція дрібної моторики та артикуляційного апарату активізує мовленнєві центри кори головного мозку, сприяє формуванню нейронних зв'язків та розвитку мовленнєвої активності.

Нейропсихологічні механізми взаємозв'язку праксису та мовлення

Для розуміння корекційного аспекту важливо чітко вибудувати вертикаль патогенезу. За принципом системної організації вищих психічних функцій (за О. Лурією), ураження розгортається на трьох взаємопов'язаних рівнях: Нейронний (макроструктурний) рівень: Первинне органічне ураження кори та підкіркових структур головного мозку. Сенсомоторний (патофізіологічний) рівень: Збій аферентації та деструкція пропріоцептивного зворотного зв'язку від м'язів артикуляції та рук, що блокує формування кінестетичного й кінетичного праксису. Психолінгвістичний (когнітивний) рівень: Тотальний розпад мовленнєвої системи внаслідок несформованості внутрішніх моторних програм. Це маніфестує дезінтеграцією як усного мовлення (порушення звуковимови та складової структури слова), так і писемного (дисграфія та дислексія через дефіцит оптико-моторної інтеграції) [1].

Корекційний вплив не може обмежуватися лише мовленнєвими вправами. Він має бути спрямований знизу вгору по вертикалі патогенезу: від відновлення сенсомоторного базису (пропріоцепції та праксису) до формування вищих психолінгвістичних алгоритмів читання й письма.

Корекція такого стану потребує комплексного підходу: медикаментозного супроводу (для покращення трофіки мозку) у поєднанні з нейропсихологічною корекцією (розвиток відчуття власного тіла, дрібної моторики) та специфічною логопедичною роботою (артикуляційна гімнастика з опорою на зоровий та тактильний аналізатори) [2].

Корекційно-розвивальний аспект: стратегії та практичний інструментарій

1. Формування кінестетичного артикуляційного праксису за допомогою біоенергопластики.

Традиційна артикуляційна гімнастика для дітей з легкою інтелектуальною недостатністю є монотонною і швидко викликає втому. Ефективним є застосування біоенергопластики – поєднання рухів артикуляційного апарату з синхронними рухами кистей рук. Рука тут виступає "дзеркалом" і поводителем для язика [3].

Наприклад, під час вправи "Карусель" язик робить колові рухи по губах і одночасно кисть ведучої руки робить плавні колові рухи в повітрі. Це допомагає дитині задіяти додаткові пропріоцептивні зони мозку і краще відчувати амплітуду руху язика.

Наприклад, під час вправи "Гірка" спинка язика піднімається вгору, кінчик впирається в нижні зуби і одночасно долоня згинається куполом.

2. Подолання кінетичної апраксії (розвиток динамічного праксису).

Мета – навчити дитину легко перемикатися з одного руху на інший, що є профілактикою та корекцією порушень складової структури слова та заїкання. Для цього використовуються нейропсихологічні ігри та моторні перемикання.

Наприклад, вправа "Кулак – ребро – долоня" в мовленнєвому супроводі: дитина послідовно змінює положення руки на столі, синхронізуючи рух із промовлянням складів: «Ба - Бо - Бу».

Моторні доріжки: на столі розкладаються картки з символами (наприклад, коло, квадрат, трикутник). Дитина має натиснути на коло пальцем, на квадрат – кулаком, на трикутник – ребром долоні, одночасно називаючи вивчені слова: «Кіт - дім - мак».

3. Розвиток просторового і конструктивного праксису через тілесно-орієнтовані техніки.

Перш ніж дитина зрозуміє просторове значення прийменника «в середині» або зможе правильно написати літеру «Б» (не переплутавши її з "В"), вона повинна прожити цей простір власним тілом.

Гра "Живі літери (соматогностичний праксис): діти з легкою інтелектуальною недостатністю важко запам'ятовують графічний образ літер. Корекційний педагог пропонує дитині самій «стати літерою» (наприклад, розставити ноги і руки в сторони – літера "Х", виставити одну руку вперед – літера «Г»).

Конструювання з природних матеріалів: Викладання контурів літер та предметних картинок за допомогою каштанів, жолудів, квасолі. Це забезпечує потужний тактильний праксис, що активізує кору.

4. Використання предметно-практичної діяльності (Елементи ерготерапії та гарденотерапії)

Діти молодшого шкільного віку з легкою інтелектуальною недостатністю найкраще розвиваються у продуктивній діяльності. Замість абстрактних вправ на пальці, рухи мають мати життєвий та емоційний сенс.

Діяльність із реальними предметами: застібання великих гудзиків, шнурування, робота з гайками та гвинтами великого розміру. Кожна дія супроводжується мовленнєвим звітом: «Я кручу гвинт», «Я застібаю гудзик».

Елементи догляду за рослинами: садіння великих насінин у ґрунт, полив із пульверизатора (розвиток хапального та натискного праксису), збирання сухого листя. Окрім психологічного розвантаження та емоційного відновлення, дитина отримує чіткий причинно-наслідковий зв'язок дії, що стимулює пізнавальний інтерес та викликає бажання спілкуватися (мовленнєвий спалах) [4].

Особливості організації занять: Критерії диференціації

Корекційний процес будується за принципом поступового ускладнення моторних та мовленнєвих програм.

I. Підготовчий етап (статичний)

Завдання для праксису: Утримання пози (артикуляційної або пальцевої) протягом 5-7 секунд. Мовленнєве навантаження: ізольовані звуки, асиметричне дихання. Приклад: вправа «Голочка» (вузький язик) + палець вказує вгору.

II. Динамічний етап (перемикання)

Завдання для праксису: зміна поз у повільному, потім у середньому темпі.

Мовленнєве навантаження: почергове вимовляння складів із різними голосними. Приклад: зміна пози «Посмішка» – «Трубочка» синхронно з рухами рук «Стиснути – розтиснути кулак».

III. Серійний етап (автоматизація)

Завдання для праксису: виконання складних моторних ланцюжків (3-4 дії). Мовленнєве навантаження: промовляння чистомовок, фраз, віршованих рядків. Приклад: крокування пальцями по столу + вимовляння: «Ра-ра-ра – весела гра» [5].

Висновки. 1. Механізми праксису є ключовими у формуванні мовлення дітей з інтелектуальною недостатністю та тяжкими порушеннями мовлення. 2. Механізми праксису у молодших школярів з легкою інтелектуальною недостатністю та тяжкими порушеннями мовлення мають специфічну структуру дефекту, обумовлену слабкістю інтегративної діяльності кінестетичного та кінетичного аналізаторів кори головного мозку на тлі загального інтелектуального зниження. 3. Артикуляційна, пальцева, просторова та соматогностична диспраксія виступають безпосереднім патогенетичним бар'єром для формування мовленнєвої системи (звуковимови, лексико-граматичної будови, фонематичного сприймання, а в подальшому – письма та читання). 4. Корекційно-розвивальний аспект подолання тяжких мовленнєвих порушень у дітей із легкою інтелектуальною недостатністю має будуватися не на ізольованому тренуванні мовлення, а на принципі симультанного та сукцесивного розвитку моторного праксису. Використання біоенергопластики, нейропсихологічних перемикачів, конструктивного праксису та предметно-практичної діяльності забезпечує створення міцної кінестетичної основи мовлення, стимулює компенсаторні можливості дитини та підвищує загальну ефективність логопедичної роботи в умовах спеціальної школи. 5. Розвиток артикуляційного та кистьового праксису у комплексі забезпечує ефективність корекційно-розвивальної роботи, сприяє формуванню комунікативної компетентності та соціальної інтеграції.

Список використаних джерел

1. Вакарєв Є.С. Особливості міжпівкульної регуляції психомоторних дій. Київ, 2009. 216 с.
2. Грицюк І. М. Психофізіологія : навчальний посібник. Луцьк: Вежа-Друк, 2021. 322 с.
3. Завацький В.І. Фізіологічна характеристика рухів, як цілеспрямованої поведінки людини. Луцьк: Настир'я. 1993. 216 с.
4. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталості дитини. К.: Знання, 2008.
5. Соботович Є. Ф. Структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування: наук.-метод. посіб. Київ : ІЗМН, 1997. 44 с.
6. Шеремет М.К., Коломієць Ю.В. Нейропсихологічні засади формування мовлення у дітей із ТПМ. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) зб. наук. праць. 2012. № 3.

УДК 376.36:159.922.76-053.3

Катерина КУЗЕННА,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта А.6.01 Логопедія
Херсонський державний університет,
(м. Івано-Франківськ, Україна)

НЕЙРОЛОГОПЕДИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПОДОЛАННЯ МОВЛЕННЄВОГО НЕГАТИВІЗМУ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

Проблема формування мовленнєвої діяльності у дітей раннього віку є однією з найскладніших у сучасній спеціальній педагогіці та психології. Останніми роками спостерігається стрімке збільшення кількості дітей із

затримкою мовленнєвого розвитку, що супроводжується стійким психологічним бар'єром, який визначається як мовленнєвий негативізм. Цей патологічний стан характеризується небажанням або повною відмовою дитини вступати у вербальний контакт із оточуючими за відсутності первинних відхилень у когнітивному розвитку та збереженості фізичної здатності до вербального спілкування [2].

Традиційні логопедичні методики, засновані на прямому стимулюванні мовлення шляхом використання наказових інструкції повторення звуків чи слів, у ситуації вираженого негативізму виявляються неефективними та часто погіршують стан дитини, посилюючи емоційне напруження та закріплюючи захисні реакції [3]. У зв'язку з цим виникає необхідність впровадження інтегративного нейрологопедичного підходу, який дозволяє здійснювати корекційно-розвитковий вплив опосередковано, через активацію базових сенсомоторних рівнів нервової системи в обхід емоційного супротиву дитини.

Для побудови науково обґрунтованої системи подолання мовленнєвого негативізму у дітей раннього віку на основі нейрологопедичного підходу важливо розуміти біологічні та соціально-психологічні фактори, що його зумовлюють. Так, біологічні чинники створюють первинну несприятливу нейрофізіологічну основу, суттєво послаблюючи адаптаційні можливості центральної нервової системи дитини. Соціально-психологічні фактори безпосередньо «запускають» механізми негативізму як захисної реакції психіки на несприятливі зовнішні умови (вимушений білінгвізм, хронічний стрес внаслідок обстрілів, сигналів повітряної тривоги тощо) або неадекватні вимоги дорослих. Тривалий вплив цих факторів призводить до порушення темпів мілієнізації нейронних зв'язків, зниження функцій пам'яті внаслідок пригнічення гіпокампу, а в тяжких випадках – розвитку селективного мутизму [5].

Мовленнєвий негативізм у дітей раннього віку може проявлятися в активній формі, коли дитина у відповідь на спроби залучити її до розмови виявляє руйнівну поведінку, вередує, кидає іграшки та демонструє агресію, або у пасивній формі, за якої спостерігається ігнорування будь-яких вербальних

звернень, повне замикання в собі та відвертання від співрозмовника. Часто у таких дітей формується так звана псевдосамостійність, коли дитина повністю відмовляється звертатися по допомогу до дорослих за допомогою звуків чи жестів і намагається задовольняти свої потреби самотужки, що помилково сприймається батьками як позитивна риса, хоча насправді є глибоким проявом комунікативної дезадаптації [4].

З позиції нейропсихології мовленнєвий негативізм розглядають відповідно концепції трьох функціональних блоків мозку. Кожен із цих блоків бере участь у забезпеченні психічної діяльності, а їхнє гармонійне дозрівання є обов'язковою умовою для успішного розвитку мовленнєвої функції. Мовленнєвий негативізм є результатом захисного гальмування найбільш незрілого третього функціонального блоку мозку, який через слабкість першого (енергетичного) та другого (сенсорного) блоків виявляється неспроможним побудувати довільну мовленнєву програму. Виникає функціональний конфлікт, що призводить до невротизації та виникнення емоційного опору [5].

Корекційно-розвиткова стратегія на основі нейропсихологічного підходу передбачає роботу за принципом «знизу-вгору» [1]. Замість неефективних спроб прямого впливу на третій блок, фахівець спрямовує свої зусилля на насичення енергетичного потенціалу першого блоку за допомогою дихальних вправ та саморегуляції, а також на розвиток сенсорних каналів другого блоку за допомогою тактильних, пропріоцептивних та вестибулярних ігор. Це дозволяє підготувати нейрофізіологічну базу та природним шляхом зняти гальмування з контролюючих лобових структур, створюючи передумови для невимушеної стимуляції мовленнєвої ініціативи дитини [1].

У структурі нейрологопедичної роботи особливе місце посідає активація мозочкових структур та стимулювання зв'язків між правою і лівою півкулями головного мозку. Сучасні дослідження спростовують уявлення про мозочок як про суто моторний орган, доводячи його безпосередню участь у регуляції процесів уваги, пам'яті, емоційного контролю, швидкості мислення та мовлення. Мозочок має тісні двобічні зв'язки з моторною та сенсорною корою,

а також із лобовими мовленнєвими зонами, виступаючи своєрідним швидкісним процесором, який оптимізує передачу нервових імпульсів [7].

Розвиток міжпівкульної інтеграції є не менш важливим аспектом, оскільки затримка встановлення латералізації (або латеральна дискоординація) призводять до виражених просторових труднощів, дзеркального сприймання та гальмування розвитку мовленнєвих центрів. Проведення кінезіологічних вправ стимулює провідність мозолистого тіла, яке забезпечує взаємодію півкуль, інтегруючи емоційну та логічну складові мислення. Це дозволяє дитині швидше переходити від внутрішнього невербального замислу до його моторної реалізації у формі експресивного мовлення [5].

Балансувальні вправи, стимуляція вестибулярного апарату та ритмічні рухи допомагають покращити пропріоцептивну чутливість, синхронізувати ритмічні структури мозку та активувати нервові закінчення, що є базовою передумовою для формування звуко-складової структури слів та полегшення побудови зв'язних висловлювань [3].

Для ефективного подолання мовленнєвого негативізму у ранньому віці кожне логопедичне заняття має бути чітко структурованим, але водночас проходити виключно у невимушеній ігровій формі, де дитина є активним суб'єктом діяльності, а не об'єктом дидактичного тиску. Загальна тривалість та послідовність етапів заняття мають бути збалансовані таким чином, щоб запобігти виснаженню нервової системи дитини [2].

Оптимальна структура заняття передбачає декілька послідовних етапів: спочатку проводиться гімнастика для мовленнєвого апарату тривалістю від трьох до п'яти хвилин, далі впроваджується логоритміка із поєднанням рухів та віршованих текстів тривалістю одну-дві хвилини, після чого виконується дихальна гімнастика протягом однієї-двох хвилин. Наступний етап присвячений емоційним пісням та руховим іграм тривалістю три-чотири хвилини, за якими слідують логопедичні ігри з використанням спеціального дидактичного матеріалу тривалістю чотири-п'ять хвилин, а завершується заняття розучуванням нових рухових схем тривалістю дві-три хвилини [6].

Таким чином, використання логопедичних ігор на основі

нейропсихологічних вправ у подоланні мовленнєвого негативізму дітей раннього віку має потужний корекційно-розвитковий потенціал, оскільки дозволяє об'єднати зусилля логопеда, нейропсихолога та батьків у єдиний індивідуалізований маршрут роботи з дитиною. Оскільки затримка мовлення та мовленнєвий негативізм у перші роки життя є складними поліморфними порушеннями, що охоплюють когнітивну, комунікативну, моторну та емоційну сфери, застосування виключно мовленнєвих вправ часто є неефективним. Інтеграція сенсорної стимуляції, мозочкової активації та кінезіології дозволяє створити міцний нейрофізіологічний фундамент для подальшого успішного навчання та соціальної адаптації дитини.

Список використаних джерел

1. Вітковська Н. В. Нейрологопедія: сучасний підхід до сучасних дітей: методичні рекомендації. Луцьк, 2022. 61 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi78/0058612.pdf> (дата звернення: 27.05.20260).
2. Дегтяренко Т. В., Павлова Н. В. Актуальність міждисциплінарного та нейропсихологічного підходів до діагностики тяжких порушень мовлення у дітей раннього віку. *Наука і освіта*. 2016. № 8. С. 30–37. URL: <http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/3771> (дата звернення: 27.05.20260).
3. Довженко А. О. Логопедична робота зі стимуляцією мовленнєвої активності у дітей молодшого віку. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 2023) / за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 356–359. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/10870> (дата звернення: 28.05.20260).
4. Кабельникова Н. В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти): навч. посіб. Херсон: Борисфен-про, 2017. 222 с. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi78/0058576.pdf> (дата звернення:

29.05.20260).

5. Нейропсихологія. Основи нейропсихологічної корекції у дитячому віці : навч. посіб. / уклад. А. М. Османова, Ю. А. Гулько. Дрогобич : Посвіт, 2025. 248 с. URL: <https://dspace.snu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7a34f7e7-d35f-4710-82b5-47eba6d59002/content> (дата звернення: 27.05.20260).

6. Шеремет М. К., Коломієць Ю. В. Нейропсихологічні засади формування мовлення у дітей із ТПМ. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. праць. 2012. № 3. С. 384–393. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2012_3_48 (дата звернення: 27.05.20260).

7. Riesenberger J. The Importance of Play and Developing Executive Functions in Early Childhood Education: A Meta-Synthesis: Special Education Masters Program Theses. University of Alaska Southeast, 2015. 66 p. URL: https://ualaska.researchcommons.org/uas_specedma_theses/66 (дата звернення: 28.05.20260).

УДК: 376.36:81'342.1

Вікторія МАТВІЙЧУК,

здобувачка освіти магістерського рівня

Житомирський державний університет імені Івана Франка

(м. Житомир, Україна)

ЕФЕКТИВНІСТЬ ЛОГОПЕДИЧНИХ МЕТОДІВ У ПОДОЛАННІ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема порушень звуковимови у молодших школярів зараз доволі поширена і, чесно кажучи, на неї не завжди звертають увагу вчасно. Хоча саме в цьому віці мовлення вже має бути більш сформованим, бо дитина постійно читає, пише, відповідає на уроках і активно спілкується. Якщо є проблеми з вимовою звуків, це часто тягне за собою труднощі і в навчанні, і в спілкуванні з іншими дітьми.

Найчастіше у дітей можна помітити заміну звуків, їх пропуски або неправильну вимову. Наприклад, свистячі чи шиплячі звуки можуть звучати нечітко, інколи дитина плутає подібні фонemi або взагалі “ковтає” звук у слові. Це не завжди одразу виглядає як серйозна проблема, але якщо не займатися, воно закріплюється і потім виправити складніше.

Причини таких порушень різні. У когось це слабо розвинений артикуляційний апарат, коли язик або губи просто не достатньо “працюють” для правильної вимови. У інших дітей проблема більше у сприйнятті звуків на слух – вони не дуже добре розрізняють схожі звуки. Також впливає загальний рівень мовленнєвого розвитку, особливо якщо в дошкільному віці з дитиною мало займались мовленням або не звертали увагу на вимову [1, с. 231].

Робота логопеда тут не обмежується тим, щоб просто “поставити звук”. Це цілий процес, який проходить поетапно. Спочатку зазвичай дивляться, як дитина говорить, які саме звуки порушені, як працює язик, губи, чи є проблеми з диханням під час мовлення. Після цього вже підбираються вправи.

На початковому етапі часто використовують артикуляційну гімнастику. Це різні прості вправи для язика і губ, які з боку можуть виглядати трохи ігрово, але насправді вони дуже важливі. Плюс додають дихальні вправи, бо правильне мовленнєве дихання теж впливає на чіткість звуків.

Далі йде постановка самого звука. Тут уже залежить від дитини: іноді достатньо показати правильний зразок і вона повторює, а інколи треба допомагати механічно або пояснювати через інші звуки. Після того як звук “вийшов”, починається найдовша частина – його закріплення. Спочатку в складах, потім у словах, реченнях і вже далі у звичайному мовленні. І тут важливо не поспішати, бо якщо пропустити етап, дитина знову може повернутись до старої вимови [4, с. 24].

Окремо варто сказати про фонематичний слух. Це коли дитина вміє чути різницю між звуками. Якщо він слабо розвинений, то навіть при правильній постановці звука можуть залишатися помилки. Тому логопеди часто дають вправи на розрізнення звуків, пошук їх у словах, ігри на “почуй правильний варіант” [2, с. 87].

Ефект від логопедичної роботи дуже залежить від того, як часто проходять заняття і наскільки системно все робиться. Якщо це разові заняття, результат буде слабкий, бо дитина просто не встигає закріпити навички і часто все повертається на попередній рівень. А коли робота регулярна, поступова і з урахуванням особливостей дитини – зміни видно достатньо швидко.

Також важливо, щоб заняття не були однаковими і “сухими”, бо діти молодшого шкільного віку швидко втрачають інтерес. Коли логопед використовує ігрові моменти, картинки, короткі завдання, тоді дитина більш включається в процес і краще запам’ятовує правильну вимову [3, с. 62].

Не менш ефективним методом є повторення вдома. Якщо дитина тільки на занятті говорить правильно, а в повсякденному мовленні ніхто це не контролює, то прогрес буде повільним. А коли вправи трохи повторюються вдома, навіть по 5-10 хвилин, результат закріплюється набагато краще і тримається довше.

Ще один момент, який часто недооцінюють – це участь батьків. Якщо вдома ніхто не звертає увагу на правильну вимову або не повторюють вправи, прогрес іде повільніше. Коли ж батьки трохи долучаються, нагадують, допомагають, тоді дитині набагато легше закріпити нові навички. Особливо це помітно в побутових ситуаціях, коли мовлення виникає природно – під час гри, розмови, читання чи навіть звичайних щоденних справ. Якщо дорослі м’яко виправляють помилки і самі показують правильний зразок, дитина поступово починає копіювати правильну вимову без зайвого тиску.

Також важливо, щоб батьки не вимагали швидкого результату і не сварили за помилки, бо це може навпаки знизити мотивацію дитини говорити. Краще підтримувати і відзначати навіть невеликі успіхи, бо для дитини це має значення і додає впевненості. У такій атмосфері корекція проходить більш спокійно і стабільно, а навички закріплюються природніше.

У підсумку можна сказати, що корекція звуковимови – це не швидкий процес і точно не одна вправа. Це поєднання різних методів, постійна робота і поступове формування правильної вимови. Але при нормальній системній роботі результат зазвичай є, і дитина значно впевненіше почувається і в

навчанні, і в спілкуванні.

Список використаних джерел

1. Шеремет М. К. (ред.). Логопедія: підручник. – Київ: Видавничий дім «Слово», 2018. – 856 с.
2. Тарасун В. В. Аутологія: теорія і практика. – Київ: Видавничий дім «Слово», 2018. – 590 с.
3. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із важкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток. – Львів: Світ, 2020. – 264 с.
4. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. – Харків: Ранок, 2018. – 40 с.

УДК 37.04

Ольга МЕЛЬНИЧЕНКО,

логопед Комунального закладу дошкільної освіти “Ромашка”

Радомишльської міської ради Житомирської області

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У початковій школі мовлення виконує функцію, яка виходить далеко за межі простого спілкування. Воно є основним каналом засвоєння навчального матеріалу, оскільки через мовлення дитина сприймає пояснення вчителя, відтворює власні дії, формулює відповіді та бере участь у колективній роботі. Відповідно, будь-які труднощі мовленнєвого розвитку безпосередньо впливають на темп і якість навчальної діяльності та ускладнюють формування навчальної самостійності молодшого школяра [4, с. 27].

Разом із тим, у молодших школярів мовленнєві порушення рідко мають вузький або ізольований характер. У більшості випадків вони проявляються як комплексна система труднощів: недостатній розвиток словника, нестійкість

граматичних конструкцій, порушення зв'язності висловлювань, а також труднощі в побудові розгорнутих відповідей. Саме поєднання цих чинників призводить до того, що дитина часто обмежується короткими або фрагментарними висловлюваннями, уникаючи складніших мовленнєвих структур.

Поступово це відображається не лише на мовленні як такому, а й на загальній навчальній успішності. Виникає ситуація, коли учень може володіти змістом навчального матеріалу, але не має достатніх мовленнєвих засобів для його повноцінного відтворення. Саме ця невідповідність між розумінням і вербалізацією стає однією з причин шкільних труднощів, що підтверджується сучасними дослідженнями інклюзивного освітнього середовища [2, с. 855].

У зв'язку з цим логопедичний супровід у початковій школі набуває системного значення. Його не можна розглядати як епізодичну корекційну допомогу, оскільки мовленнєвий розвиток відбувається безперервно в різних видах діяльності. Тому логопедичний супровід включає не лише роботу логопеда, а й організацію взаємодії між учителем, психологом та сім'єю дитини, що забезпечує цілісність впливу та підтримку мовленнєвого розвитку в освітньому процесі [3, с. 114].

Перехід до системного розуміння логопедичного супроводу тісно пов'язаний із сучасними освітніми умовами, зокрема розвитком інклюзивної освіти. У цьому контексті важливо враховувати дослідження І. В. Гевко, яка наголошує, що інноваційні технології дозволяють не просто урізноманітнити навчання, а й змінити підхід до організації освітнього процесу загалом, забезпечуючи його адаптивність до потреб дитини [1, с. 237]. Це створює основу для переосмислення логопедичної роботи як більш гнучкої та індивідуалізованої системи.

Розвиваючи цю думку, слід звернутися до підходів, описаних Л. В. Дрозд, Н. С. Пшеничною та О. П. Ляскою, які розглядають інклюзивну освіту як середовище, що поєднує традиційні педагогічні методи з цифровими та інтерактивними технологіями [2, с. 857]. Це означає, що логопедична робота також поступово переходить від суто вербальних і паперових методів до

мультимедійних та інтерактивних форматів, які краще відповідають сучасним освітнім потребам дітей.

Однак впровадження інноваційних технологій не є самоціллю. Воно набуває сенсу лише тоді, коли поєднується з традиційними корекційними методами. Саме на цьому етапі важливою стає взаємодія з батьками, оскільки мовленнєве середовище дитини не обмежується школою. Як зазначає В.А. Кисличенко, ефективність логопедичного супроводу значною мірою залежить від залучення сім'ї до корекційного процесу, що забезпечує безперервність мовленнєвої практики [3, с. 115].

Ця думка отримує подальший розвиток у дослідженнях, присвячених дітям із затримкою психічного розвитку, де підкреслюється роль сімейного середовища у формуванні стабільних мовленнєвих навичок [4, с. 28]. У таких випадках навіть найякісніша шкільна робота потребує підтримки вдома, оскільки лише системне мовленнєве середовище забезпечує сталі результати.

Якщо розглядати організацію логопедичного супроводу у школі більш структуровано, доцільно виділити кілька взаємопов'язаних етапів, кожен із яких має власне функціональне навантаження. Початковий етап охоплює спостереження та діагностику мовленнєвого розвитку дитини, однак у сучасній практиці він не зводиться до формального обстеження. Йдеться передусім про аналіз мовленнєвої поведінки школяра в природних навчальних ситуаціях, коли проявляються реальні труднощі у спілкуванні та виконанні навчальних завдань.

Саме на основі отриманих результатів визначається подальший напрям корекційної роботи. Важливо враховувати, що мовленнєві труднощі не є однорідними: вони відрізняються за структурою, походженням та ступенем вираженості. В одному випадку переважають порушення звуковимови, в іншому – недоліки граматичної будови мовлення, а іноді основна увага зосереджується на формуванні зв'язного висловлювання. У зв'язку з цим індивідуалізація розглядається як базовий принцип сучасного логопедичного супроводу, що забезпечує відповідність корекційних завдань реальним потребам дитини [2, с. 859].

Подальший етап роботи логопеда пов'язаний із використанням

інноваційних технологій, які поступово змінюють характер корекційного процесу. Їх значення полягає не в заміні традиційних методів, а в розширенні інструментів впливу на мовленнєвий розвиток. Інтерактивні вправи, цифрові тренажери та мультимедійні завдання створюють умови для більш активної участі дитини в навчанні, що особливо важливо для молодших школярів, у яких домінує наочно-образне сприйняття інформації [1, с. 238].

Водночас традиційні логопедичні вправи залишаються незмінною основою корекційної роботи. Артикуляційна гімнастика, вправи на розвиток мовленнєвого дихання та формування фонематичного сприймання не втрачають своєї ролі, однак можуть ефективно інтегруватися в інтерактивні форми роботи. Такий підхід дозволяє поєднати механічне відпрацювання мовленнєвих навичок із підвищенням мотивації та залученості дитини до процесу [1, с. 239].

Поступово важливим напрямом корекційної роботи стає розвиток мовлення через діяльність. У цьому випадку мовленнєві навички формуються не ізольовано, а в процесі виконання конкретних завдань, ігрових ситуацій або моделювання реальних життєвих епізодів. Такий підхід забезпечує більш природне закріплення мовленнєвих структур і сприяє перенесенню сформованих умінь у повсякденне спілкування.

Окремого значення набуває адаптація навчальних матеріалів в умовах інклюзивного навчання. Йдеться не про спрощення змісту, а про зміну способу його подачі: використання візуальних підказок, структурних схем, покрокових алгоритмів виконання завдань. Завдяки цьому дитина з мовленнєвими труднощами залишається включеною в загальний навчальний процес і водночас отримує необхідну підтримку для його успішного засвоєння [1, с. 240].

Узагальнюючи, можна зазначити, що логопедичний супровід у початковій школі поступово трансформується в багаторівневу систему, яка поєднує діагностичну, корекційну, інноваційну та організаційну складові. Її ефективність визначається не кількістю використаних методів, а їх узгодженістю, системністю та відповідністю реальним мовленнєвим потребам дитини.

Список використаних джерел

1. Гевко І. В. Значення інноваційних технологій при здійсненні інклюзивної освіти. *Педагогічний альманах*. Херсон, 2018. № 37. С. 236–240.
2. Дрозд Л. В., Пшенична Н. С., Ляска О. П. Інклюзивна освіта: реалії сьогодення та перспективи розвитку. *Перспективи та інновації науки*. Херсон, 2022. № 2. С. 853–863.
3. Кисличенко В. А. Інтерактивна взаємодія логопеда з батьками у програмі логопедичного супроводу. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2020. Вип. 16(1). С. 113–121.
4. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї дитини із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. 2017. Вип. 33. С. 26–31.

УДК 376.37:37.091.33-027.22

Тетяна МУРАВЕЙНИК,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник: **Наталія СЕЙКО,**

доктор педагогічних наук, професор

Житомирський державний університет імені Івана Франка

(м. Житомир, Україна)

ТЕХНОЛОГІЇ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сьогодні у дітей фіксується чимало порушень у розвитку мовлення. Особливо ці порушення є притаманними дітям з особливими освітніми потребами, у яких мовленнєві деструкції можуть бути основним або ж додатковим патологічним станом. Адже дуже часто мовленнєві порушення супроводжують інші стани, зокрема інтелектуальні порушення, розлади артистичного спектру, синдром дефіциту уваги тощо [4, с. 156, 157]. Варто відмітити, що різноманітні порушення мовлення не тільки негативно

позначаються на продуктивності навчально-пізнавальної діяльності дітей, але й суттєво утруднюють процес їхньої соціалізації через зумовлені мовленнєвими деструкціями труднощі. Тому для того, аби полегшити процес навчально-пізнавальної діяльності, соціалізації, сприяти корекції мовленнєвих порушень у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами використовують технології ігрової діяльності.

Великий потенціал технологій ігрової діяльності у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами зумовлений мотиваційною і пізнавальною функціями гри [6, с. 113], її прямим і сильним впливом на емоційну сферу дітей з різними порушеннями, провідною роллю в активізації мовленнєвої діяльності [3]. Позитивний вплив ігрових технологій на мовленнєву діяльність дітей з особливими освітніми потребами полягає у раціональному комбінуванні дидактичного й ігрового компонентів [8, с. 271]. Технології ігрової діяльності виступають потужним засобом активізації мовлення, мотивації до комунікативних обмінів із однолітками. Завдяки участі у грі в дітей з особливими освітніми потребами відбувається трансформація наявного пасивного словника в активне мовлення, посилюється здатність до вербалізації отриманих у ході гри емоцій, почуттів. Окрім того, ігрові технології мають безумовний позитивний вплив на вдосконалення лексико-граматичної структури мовлення, розвиток сенсорної сфери, моторики, координації рухів рук.

Незалежно від того, що мовленнєве порушення є основним чи супутнім станом у дітей з особливими освітніми потребами, ігрові технології сприяють формуванню активного словника, удосконалення звуковимови, розвитку граматичної будови мовлення, стимулювання діалогічного та монологічного висловлювання [2, с. 27]. Гра в процесі логопедичної корекції дітей з особливими освітніми потребами забезпечує цілісний вплив на мовленнєвий розвиток і стимулює різні види мовленнєвої діяльності: слухання, говоріння, повторення та моделювання мовленнєвих ситуацій [5, с. 41].

У межах використання ігрових технологій у роботі над корекцією мовленнєвих порушень у дітей з особливими освітніми потребами важливим є

урахування індивідуальних мовленнєвих порушень і актуального рівня розвитку дитини; поетапне ускладнення змісту ігрових завдань відповідно до динаміки мовленнєвого розвитку дитини; забезпечення постійного мовленнєвого супроводу ігрової діяльності через пояснення, запитання та стимулювання комунікативної взаємодії тощо [9, с. 92].

Доцільність застосування технологій ігрової діяльності у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами з порушеннями мовлення пояснюється їхнім позитивним впливом на фонематичні процеси, на розвиток і збагачення словникового запасу дітей, активізацію й коригування граматичної складової мовлення, на розвиток комунікативних навичок [1, с. 31, 32; 7, с. 492-495]. У корекції мовлення можуть використовуватися різноманітні ігри, зокрема такі, як: «Чарівний мішечок» (опис предмета за формою, кольором, призначенням); «Добери слово» (підбір лексеми за категорією – фрукти, овочі, меблі); «Порівняй» (розвиток прикметникового словника та логічного мислення), «Скажи по-іншому» (добір антонімів і синонімів) [9, с. 92].

Отож, технології ігрової діяльності у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами з порушеннями мовлення дають змогу оптимального комбінувати засоби корекційного, навчального та виховного впливу. Використовувані у роботі з дітьми з порушеннями мовлення ігрові технології сприяють подоланню мовленнєвих порушень, активізації пізнавальної діяльності, розвитку комунікативних умінь, формуванню позитивної мотивації до спілкування та соціальної взаємодії. Значний потенціал технологій ігрової діяльності полягає також у можливості створення емоційно безпечного та психологічно комфортного середовища для навчання і розвитку дітей з особливими освітніми потребами, яким, окрім мовленнєвих, характерні інтелектуальні, поведінкові, емоційні порушення. Завдяки використанню ігрових технологій у дітей активізується мовлення, розширюється словниковий запас, удосконалюється звуковимова, формується граматична будова мовлення, розвиваються фонематичні процеси та навички мовленнєвої взаємодії.

1. Бабова І. К., Степаненко А. О. Теоретичні засади особливостей розвитку дітей з порушеннями мовлення. Проблеми реабілітації: Збірник наукових праць (за матеріалами науково-практичної конференції) / редкол. О. І. Форостян та ін. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2023. С. 29-33.
2. Колесник Н. В. Логопедія: методи і технології. Львів: Новий Світ, 2020. 312 с.
3. Кудрявцева О. А. Активізація розвитку мислення старших дошкільників засобами пошукових дидактичних ігор.
URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/prp_2013_2_12 (дата звернення: 28.05.2026).
4. Потапюк Л. М., Лінник Б. В.. Вплив воєнного конфлікту на розвиток зв'язного мовлення дітей з особливими освітніми потребами: виклики та стратегії підтримки. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2024. №1(108). С.151-160.
5. Тарасенко С. В. Ігрові технології у роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Харків: Основа, 2017. 144 с.
6. Хома О. Дидактична гра як один із засобів пізнавальної діяльності учнів на уроках української мови в початковій школі. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2016. № 7(61). С. 111-121.
7. Царук А. С. Використання дидактичних ігор для розвитку мовлення учнів з ООП. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/46078/1/1.pdf> (дата звернення: 28.05.2026).
8. Чернецька Т., Кривошея Т. Використання дидактичних ігор з метою формування у дітей середнього дошкільного віку уявлень про лічбу предметів. URL: <https://dspace.vspu.edu.ua/bitstream/handle/> (дата звернення: 28.05.2026).
9. Шевченко І. О. Практикум з логопедії: ігрові методи. Одеса: Видавничий дім, 2022. 190 с.

УДК 37.01.09

Ольга НАКОНЕЧНА,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
спеціальності «Логопедія»

Науковий керівник: **Ю.А. БОНДАРЕНКО**,
доктор педагогічних наук, професор
Житомирський державний університет імені Івана Франка
(м. Житомир, Україна)

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ЗАСТОСУВАННЯ ВІЗУАЛЬНИХ ОПОР У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЇ АГРАМАТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОЇ ЛАНКИ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Аграматична дисграфія є одним із найпоширеніших видів порушень писемного мовлення у дітей, зокрема середнього шкільного віку. Вона проявляється в стійких, повторюваних помилках, пов'язаних із неправильним узгодженням слів у реченні, порушенням відмінкових закінчень, неадекватним вживанням прийменників та сполучників. На відміну від інших форм дисграфії, аграматична форма зумовлена насамперед недорозвитком граматичної будови мовлення, а не порушеннями фонематичного слуху чи оптико-просторових функцій. Саме тому корекційна робота з такими дітьми потребує специфічних підходів і методів, серед яких особливе місце посідає використання візуальних опор.

Середня ланка шкільної освіти (5-9 класи) є критичним етапом для дітей із аграматичною дисграфією, оскільки зростає обсяг навчального матеріалу, ускладнюються граматичні конструкції, посилюються вимоги до письмового мовлення. Водночас корекційний супровід у цей період нерідко послаблюється порівняно з початковою школою. Це актуалізує пошук ефективних методів підтримки учнів, які поєднували б науковість із практичністю та відповідали потребам сучасного освітнього середовища.

Поняття «візуальна опора» у логопедії охоплює широкий спектр засобів, як-от: схеми, таблиці, піктограми, алгоритмічні картки, інфографіку, мнемотаблиці та ілюстровані граматичні правила. Їхня цінність полягає в тому,

що вони перетворюють абстрактні граматичні категорії на зорово сприйнятні образи, полегшуючи їх засвоєння та актуалізацію у процесі письма. Зовнішні схематичні опори компенсують дефіцит внутрішнього граматичного програмування у дітей з аграматичною дисграфією. Виконуючи функцію своєрідного допоміжного механізму, такі схеми забезпечують поступове становлення навичок самоконтролю.

Питання корекції різних форм дисграфії із застосуванням наочних та ігрових методів активно розробляється у сучасній логопедії. Зокрема, досліджуючи використання ігрових технологій у корекційній роботі зі школярами, які мають дисграфію, К. Кучіна [4] підкреслює, що структуровані ігрові завдання із залученням наочності не лише стимулюють формування граматичних узагальнень, а й суттєво підвищують навчальну мотивацію. Н. Труляєва [5], розглядає особливості корекції дислексії та дисграфії засобами дидактичних ігор у спеціальних класах, підкреслює значення систематичного використання дидактичних матеріалів із вираженим візуальним компонентом для закріплення граматичних норм.

Потенціал візуалізації у логопедичній практиці висвітлено у дослідженні А. Курєнкової та С. Бойко [3], які аналізують можливості інтерактивної інфографіки для дітей із порушеннями мовлення. Хоча робота орієнтована на дошкільників, її висновки щодо ефективності структурованих графічних схем для засвоєння граматичних відношень є цілком застосовними і до середньої школи, особливо з урахуванням зростаючої ролі цифрових інструментів в освіті.

На важливості цифрової компетентності логопеда в умовах Нової Української Школи наголошують О. Станіченко, В. Поліщук та Т. Цегельник [2]. Автори вказують, що сучасний фахівець має володіти інструментами створення цифрових візуальних матеріалів, як-от: інтерактивних схем, електронних мнемотаблиць, анімованих алгоритмів, що значно підвищує ефективність корекційного процесу. В. Годлевська [1] у своєму дослідженні оптичної дисграфії обґрунтовує, що зорове сприйняття та зорово-моторна координація відіграють ключову роль у подоланні різних форм дисграфії, що

підтверджує доцільність візуальних методів і при аграматичній формі.

На практиці застосування візуальних опор при корекції аграматичної дисграфії у дітей середньої ланки може охоплювати кілька напрямів. По-перше, це граматичні схеми-моделі речень: кольорові картки чи символи позначають підмет, присудок, додаток, обставину, що допомагає дитині зберігати граматичну структуру речення у фокусі уваги під час письма. По-друге, таблиці відмінювання з кольоровим кодуванням закінчень дозволяють відмовитися від механічного заучування й перейти до опори на зоровий образ граматичної форми. По-третє, використання алгоритмічних карток для перевірки написаного (зокрема, покрокових схем самоконтролю) забезпечує формування стійкої навички критичного оцінювання власного тексту.

Ефективним підходом є також застосування мнемотаблиць для засвоєння прийменниково-відмінкових конструкцій, де просторові відносини між предметами унаочнюються через малюнки, а відповідна граматична форма подається безпосередньо поряд. Такі матеріали можуть бути як традиційними (роздатковий дидактичний матеріал), так і цифровими – створеними за допомогою безкоштовних онлайн-інструментів (Canva, Google Slides, LearningApps). Цифровий формат є особливо актуальним для учнів середньої школи, які активно користуються смартфонами та планшетами.

Ефективність використання візуальних опор безпосередньо залежить від дотримання дидактичних вимог. Насамперед схеми мають бути лаконічними, адже надмірна деталізація перевантажує робочу пам'ять дитини. Обов'язковою умовою є поступова редукція (зменшення) наочності: перехід від розгорнутих моделей до лаконічних символів, а згодом – до повністю інтеріоризованого алгоритму. Саме таке поетапне згортання зовнішньої підтримки забезпечує перехід до самостійного граматичного самоконтролю, що й становить кінцеву мету корекційного процесу.

Отже, візуальні опори є ефективним і науково обґрунтованим компонентом корекції аграматичної дисграфії у дітей середньої ланки шкільної освіти. Їх систематичне та методично грамотне застосування сприяє подоланню граматичних труднощів у писемному мовленні, формуванню навичок

самоконтролю та підвищенню загальної навчальної успішності учнів із мовленнєвими порушеннями. Перспективними напрямками подальших досліджень є розробка та апробація комплексів цифрових візуальних матеріалів для різних граматичних тем відповідно до програм 5-9 класів.

Список використаних джерел

1. Годлевська В. Ю. Оптична дисграфія: поняття, корекція, профілактика. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія*. 2020. № 61. С. 13–18. DOI: <https://doi.org/10.31652/2415-7872-2020-61-13-18>
2. Станіченко О., Поліщук В., Цегельник Т. Цифрова компетентність логопеда у вимірі сучасного дискурсу НУШ. *Молодь і ринок*. 2024. № 10 (230). С. 104–109. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2024.316384>
3. Куренкова А. В., Бойко С. П. Візуалізація інформації в логопедії: потенціал інтерактивної інфографіки для дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2024. № 4. С. 45–51. DOI: <https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2024-4-7>
4. Кучіна К. Ігрові технології в корекційній роботі з дітьми з дисграфією молодшого шкільного віку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2025. Вип. 27. С. 138–146. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i27.297>
5. Труляєва Н. Особливості корекції дислексії та дисграфії засобами дидактичних ігор у спеціальних класах для дітей з порушеннями мовлення. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Педагогічні науки*. 2025. № 4. С. 72–79. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.ped.2025.4.9>

УДК 376-056.264:373.3:81'35

Ірина ОРЛЕНКО,

доктор філософії PhD,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Людмила ЯСТРЕБОВА,

здобувачка вищої освіти рівня магістр
Державний заклад «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К.Д. Ушинського»,
(м. Одеса, Україна)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНИХ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Проблема лексико-граматичних порушень писемного мовлення у молодших школярів набуває особливої актуальності в умовах сучасної початкової освіти, оскільки письмо є базовим інструментом навчальної діяльності та подальшого академічного розвитку дитини. Стійкі труднощі письма у дітей із дисграфією ускладнюють засвоєння навчального матеріалу, негативно впливають на самооцінку, мотивацію до навчання, комунікативну активність і соціальну адаптацію в шкільному колективі. Отже, наукове й практичне значення проблеми полягає в необхідності узагальнення сучасних підходів до корекції лексико-граматичних порушень у молодших школярів із дисграфією, визначення ефективних напрямів логопедичного впливу та обґрунтування інтегративної моделі роботи, яка поєднує мовленнєвий, когнітивний, психоемоційний і педагогічний компоненти допомоги дитині.

Теоретичні засади розуміння природи дисграфії та механізмів її виникнення розкрито в працях Г. Якимчука, Н. В. Чередніченко, Д. М. Горбачової та інших дослідників. Питання організації логопедичної роботи розглядаються у працях І. Олійник, Л. Тищенко, Л. Яценюк, А. Буднік, О. І. Форостян, Д. Москаль, а системні моделі корекційно-педагогічного процесу представлено в дослідженнях Л. Журавльової та Л. В. Тенцер. Інтерактивні, арттерапевтичні, сенсорно-інтегративні та нейрокорекційні засоби висвітлено в роботах К. Дяченка, Н. Мельничук, О. Начинові, Н. Боднар, В. Галущенко, А. Кириловської, О. О. Тетерук, Г. М. Хворової та інших авторів.

Опанування писемним мовленням є одним із ключових завдань

початкової освіти, яке визначає подальшу навчальну успішність дитини. Однак для значної частини молодших школярів цей процес супроводжується суттєвими труднощами, що виявляються у стійких, систематичних помилках лексико-граматичного характеру. Такі порушення не є наслідком недостатнього старання чи зниження інтелекту – вони мають нейропсихологічну природу і потребують спеціалізованого корекційного втручання. Центральне місце серед подібних розладів посідає дисграфія. Порушення писемного мовлення позначається терміном «дисграфія». Дисграфія розглядається як часткове ускладнення у процесі засвоєння навички письма, що проявляється у стійких, систематично повторюваних помилках і зумовлюється недостатньою сформованістю вищих психічних функцій, які забезпечують повноцінне оволодіння письмовою діяльністю [1, с. 201]. Саме лексико-граматичний аспект порушень при дисграфії є одним із найбільш складних у корекційній практиці, оскільки стосується не лише технічного боку письма, а й глибинних механізмів мовленнєвої діяльності дитини.

Г. Якимчук наголошує на тому, що письмо являє собою складну, багаторівневу діяльність, у структурі якої можна виділити три взаємопов'язані та послідовні операції [2, с. 290–291], і розуміння цих операцій є необхідною передумовою для побудови ефективної корекційної роботи з подолання лексико-граматичних порушень.

Відправною та визначальною серед них є операція фонематичного аналізу – здатність дитини точно встановити, скільки звуків міститься у слові, у якій послідовності вони розташовані, а також перетворити реально почуті звукові варіанти на стійкі, чіткі фонemi. Цей складний внутрішній процес стає можливим завдяки злагодженій роботі двох аналізаторів: мовнорухового (кінестетичного) та мовнослухового (акустичного). Саме їхня спільна діяльність забезпечує точне сприймання звуків мовлення та їх безпомилкове розрізнення, що є базовою умовою для правильної передачі лексичних одиниць на письмі.

Друга операція пов'язана з перекодуванням фонemi у відповідну літеру – перетворенням звукового образу на зоровий графічний знак. Провідна роль у

цьому процесі належить зоровому аналізатору, який відповідає за формування зорового й оптико-просторового образу кожного графічного символу. Здатність правильно розміщувати елементи літери в рядку забезпечується зорово-просторовими уявленнями, тоді як утримання в пам'яті графічного вигляду знаку є функцією зорової пам'яті. Несформованість цієї операції безпосередньо породжує лексичні помилки на письмі – заміни, змішування і спотворення слів.

Третя операція – графомоторна – полягає у практичному відтворенні літери рухами руки на основі кінетичного програмування графічних дій. Вона відповідає за злитність і плавність написання окремих елементів літери та безперервний перехід від одного графічного знаку до наступного. Оптико-кінестетична організація цього руху вимагає одночасної та узгодженої роботи рухового, просторового і зорового аналізаторів. Фундаментом для її засвоєння слугують розвинена дрібна моторика пальців рук, сформована зорово-моторна координація, а також достатній рівень рухового контролю та рухової пам'яті.

Формування нових наукових уявлень щодо комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією тісно взаємопов'язане з практичним, емпіричним досвідом, що дозволяє глибше усвідомлювати реальні процеси, які відбуваються у діяльності логопеда. Розвиток теоретичних положень корекційної педагогіки та їх практичне застосування, зокрема у роботі з дітьми молодшого шкільного віку з дисграфією, мають поєднуватися у цілісну й узгоджену систему комплексного впливу.

Для визначення форми дисграфії та рівня її прояву вчитель-логопед здійснює комплексне обстеження дитини, яке передбачає оцінювання стану слуху і зору, сформованості просторових уявлень, а також особливостей письмової діяльності (знання літер, уміння списувати, писати під диктовку склади, слова, речення і тексти). Важливим є зіставлення рівня розвитку усного й писемного мовлення з віковими нормами та аналіз типових помилок, на основі яких формулюється логопедичний висновок і визначаються пріоритетні напрями корекційної роботи. З огляду на тісний взаємозв'язок процесів

читання і письма, подолання труднощів писемного мовлення здійснюється паралельно з удосконаленням навичок читання, що забезпечує їх взаємопідсилювальний ефект. Основні напрями корекційного впливу, спрямовані на подолання мовленнєвих труднощів, розкрито у працях І. Олійник, Л. Тищенко та Л. Яценюк [3, с. 92–93]: удосконалення мовлення передбачає виправлення звуковимови, розвиток фонематичного сприймання, формування навичок звукового аналізу й синтезу, збагачення та активізацію словникового запасу, удосконалення граматичної будови мовлення, а також розвиток усного й писемного зв'язного мовлення

Основні напрями корекційної роботи для дітей із дисграфією залишаються спільними, однак з урахуванням конкретної форми порушення вчитель-логопед приділяє пріоритетну увагу розвитку тієї мовленнєвої функції, яка виявляється найбільш недостатньо сформованою.

Перед початком корекційної роботи діти проходять комплексне психолого-педагогічне та логопедичне обстеження для виявлення механізмів і проявів дисграфії. Діагностика охоплює оцінку письма, слуху, зору, нервової системи та пізнавальних процесів і здійснюється на засадах комплексності, системності, діяльнісного та особистісного підходів [4, с. 75].

Плануючи корекційну роботу щодо подолання лексико-граматичних порушень, важливо враховувати провідний механізм виникнення труднощів. Так, при акустико-артикуляційному механізмі основна увага логопеда має бути спрямована на розвиток слухових функцій і фонематичних процесів. У разі моторного або кінетичного механізму доцільно зосереджуватися на виконанні вправ із використанням трафаретів та інших завдань, що сприяють удосконаленню графомоторних умінь руки. Якщо ж труднощі зумовлені оптичним механізмом, корекційний вплив передбачає розвиток зорових функцій, операцій та зорово-просторових уявлень [5, с. 7].

Оскільки серед основних механізмів виникнення дисграфічних помилок виокремлюють акустико-артикуляційний, моторний (кінетичний) та оптичний, під час планування корекційної роботи необхідно орієнтуватися саме на провідний механізм порушення. Так, О. І. Форостян та Д. Москаль

підкреслюють, що при акустико-артикуляційному механізмі логопедичний вплив має бути спрямований на вдосконалення фонематичних процесів. У випадку кінетичного механізму особливого значення набуває розвиток графомоторних функцій руки. Подолання труднощів, зумовлених оптичним механізмом, передбачає корекцію зорових функцій і операцій, а також формування зорово-просторових уявлень. Водночас необхідно приділяти належну увагу розвитку лексичної та граматичної сторін мовлення, а також формуванню зв'язного мовлення [6, с. 131–132].

У процесі навчальної діяльності та під час логопедичних занять формування фонематичного сприймання і розвиток уваги доцільно здійснювати поетапно: спочатку формувати довільну увагу та навички звукового аналізу слів, а згодом розвивати фонематичне сприймання шляхом диференціації фонем, подібних за акустичними характеристиками, а також удосконалювати властивості уваги. Виконання цих завдань відбувається під свідомим контролем дитини, а в процесі формування навички письма окремі операції поступово автоматизуються, поєднуються між собою і формують цілісну сенсомоторну навичку, що забезпечує складну мовленнєво-мисленнєву діяльність – писемне мовлення [7, с. 404].

К. Дяченко пропонує використання інтерактивних методик для корекції порушень писемного мовлення у молодших школярів, серед яких: «Сенкан», «Мікрофон», «Вузлики», «Рефлексія», алгоритмізація письма, казкотерапія та графомоторні вправи [8, с. 1–16]. Усі ці методики спрямовані на формування усвідомлених дій у письмі, розвиток когнітивних процесів, мовленнєвої пам'яті та самоконтролю.

Під час роботи з дітьми з дисграфією педагогам важливо враховувати труднощі засвоєння письма та уникати надмірного тиску й негативних зауважень. Ефективна підтримка має бути спрямована на розвиток мотивації, впевненості дитини та створення сприятливого освітнього середовища. Позитивне підкріплення і ситуації успіху є важливими умовами корекційної роботи.

Теоретичний аналіз сучасних підходів до корекції лексико-граматичних

порушень у молодших школярів із дисграфією показав, що ефективна робота має бути системною, диференційованою та міждисциплінарною. Вона повинна охоплювати всі рівні мовленнєвої діяльності й ґрунтуватися на взаємодії логопеда, учителя та батьків. Сучасні підходи орієнтуються на інтегративні моделі, які поєднують логопедичні, психологічні та педагогічні методи.

Список використаних джерел

1. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.
2. Якимчук Г. В. Типові індивідуальні варіанти порушень при дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2018. № 14. С. 288–296.
3. Олійник І., Тищенко Л., Яценюк Л. До питання корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Імідж сучасного педагога*. 2022. № 3. С. 91–94.
4. Чередніченко Н. В., Горбачова Д. М. Комплексна діагностика дисграфічних та дизорфографічних помилок у письмі молодших школярів із порушенням писемного мовлення. *Логопедія*. 2015. № 5. С. 74–84.
5. Руденко Л. В. Порушення писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку: сучасний погляд. *Вісник Сковородинівської академії молодих учених : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди*, 2021. С. 315–320.
6. Форостян О. І., Москаль Д. Корекція дисграфії у молодших школярів. 2025. URL : <http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/23815/1/35.pdf> (дата звернення: 24.04.2026).
7. Киркевич Т. О. Корекція дисграфії у здобувачів освіти молодшого шкільного віку. 2023. С. 402–405. URL : <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/ec0169a1-e695-41e3-8684-cdfd54683e10/> (дата звернення: 24.04.2026).
8. Дяченко К. Г. Інновації в корекції писемного мовлення молодших школярів. Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2010. 16 с.

УДК 376

Катерина РЕГЕДА,

вчитель-логопед

Заклад дошкільної освіти №140

Миколаївської міської ради

(м. Миколаїв, Україна)

ВІД КАБІНЕТУ ДО РЕСУРСНОЇ КІМНАТИ: ВАРІАТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ СЕНСОРНИХ ТЕХНІК В РОБОТІ ЛОГОПЕДА

Сучасна логопедична теорія та практика стикаються зі стійкою тенденцією до зростання кількості дітей із комплексними порушеннями розвитку. Все рідше мовленнєві недоліки зустрічаються ізольовано; значно частіше вони є частиною складної структури порушення та супроводжуються вираженими дисфункціями сенсорно-перцептивної сфери. Особливої гостроти ця проблема набуває під час корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС) та іншими нейророзвитковими порушеннями, для яких характерні як виражені комунікативні бар'єри, так і труднощі в обробці сенсорної інформації. За таких умов класичні методи логопедичного впливу часто виявляються недостатньо ефективними, оскільки не враховують базових нейробіологічних потреб дитини в сенсорному насиченні або розвантаженні.

Фундаментальним теоретичним підґрунтям для розв'язання цієї проблеми в сучасній спеціальній педагогіці є концепція сенсорної інтеграції.

Спираючись на класичні праці Е. Дж. Айрес та сучасне практичне застосування методу за У. Кіслінг, доведено, що здатність нервової системи адекватно сприймати, обробляти та організовувати сенсорні стимули є базовою передумовою для формування вищих психічних функцій, зокрема – моторного планування та мовлення [1, 6].

Інтеграція цих підходів у логопедичну практику змінює саму парадигму роботи фахівця. Залучення сенсорних технік дозволяє логопеду не лише ефективно викликати та закріплювати мовленнєву активність, а також стабілізувати емоційно-вольову сферу дитини. Відтак, нагальним завданням стає розробка гнучких алгоритмів використання сенсорного інструментарію, який можна ефективно варіювати залежно від просторових умов закладу освіти: від мікрорівня логопедичного кабінету до макроможливостей ресурсної кімнати.

Успішна корекція мовленнєвих порушень неможлива без спирання на базові процеси сприйняття та переробки інформації нервовою системою. Базовим принципом сучасної корекційної роботи є визнання того, що цілеспрямоване сенсорне виховання ще з раннього віку закладає необхідний фундамент для подальшого пізнавального та мовленнєвого розвитку дитини (О. Білан) [3]. Особливого значення інтеграція сенсорного та логопедичного впливу набуває в роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра та комплексними порушеннями. Як доводять дослідження Н. Базими, успішне формування мовленнєвої активності у таких дітей безпосередньо залежить від створення спеціальних умов, де адекватна сенсорна стимуляція виступає каталізатором комунікативної інтенції [2].

Для оптимізації логопедичного впливу фахівці все частіше звертаються до інструментарію нейропсихології. Запровадження елементів нейрокорекції, за даними І. Захожої, здійснює комплексний позитивний вплив на загальний розвиток дітей, допомагаючи збалансувати процеси збудження та гальмування у нервовій системі [5]. Це безпосередньо впливає на когнітивні передумови мовлення: цілеспрямоване використання нейровправ, як наголошує М. Куліш, відіграє ключову роль у покращенні довільної уваги та концентрації [8]. Для

вчителя-логопеда це має вирішальне значення, адже дитина зі стабілізованою увагою та скоригованим сенсорним фоном здатна набагато продуктивніше сприймати мовленнєві інструкції, виконувати моторне планування та утримувати артикуляційні уклади.

Реалізація такого комплексного нейросенсорного підходу висуває нові вимоги до організації корекційного середовища. Статичного перебування дитини за партою перед дзеркалом часто буває недостатньо для повноцінної інтеграції відчуттів. Виникає об'єктивна необхідність варіативного простору для реалізації сенсорних завдань. Залежно від поточного нейродинамічного стану дитини (потреба у заспокоєнні чи активізації) та конкретної корекційної мети, фахівець повинен мати змогу змінювати масштаб і характер стимуляції. Саме тому сучасна логопедична практика вимагає гнучкого переходу та синергії між мікропростором класичного логопедичного кабінету та макроможливостями спеціально обладнаної ресурсної кімнати.

Традиційний простір логопедичного кабінету передбачає переважно настільну роботу перед дзеркалом, що вимагає від дитини високого рівня статички та концентрації уваги. Проте саме цей мікрорівень має значний корекційний потенціал завдяки адаптації класичних методів через призму сенсорного підходу. Цілеспрямоване залучення тактильної стимуляції (наприклад, пошук заданих фігурок у сенсорних коробках із кінетичним піском, насінням чи гідрогелевими кульками під час етапу автоматизації звуків) дозволяє не лише підтримувати інтерес дитини, а і знижувати загальну напругу, надаючи необхідне сенсорне насичення через кисті рук. Ольфакторна стимуляція може використовуватися для регуляції нейродинамічного тону (активізація або заспокоєння), а адаптація аудіального середовища – від застосування шумопоглинаючих навушників для уникнення сенсорного перевантаження до диференційованої роботи з ритмами – створює оптимальні умови для сприймання мовлення.

Окремою невіддільною складовою сучасної кабінетної роботи є використання дрібних нейроігор (нейротренажерів, міжпівкульних лабіринтів, балансирів для рук). Згідно з дослідженнями К. Кузнецової [7], впровадження

нейроігор у логопедичну практику виступає потужним каталізатором корекційного процесу. Виконання дітьми кінезіологічних вправ та маніпуляцій із ручними балансирами активізує міжпівкульну взаємодію, що є базовою передумовою для успішного моторного планування артикуляційного акту. Крім того, синхронізація дрібної моторики з мовленням (наприклад, проходження лабіринту двома руками з одночасним промовлянням звукового ряду) забезпечує ефективний розвиток фонематичних процесів, ритмізації та засвоєння складової структури слова.

На відміну від кабінету, ресурсна кімната надає логопеду можливість вийти за межі статичного положення за столом і залучити до процесу мовленнєвої корекції макропростір. Це дозволяє активно підключати велику моторику, пропріоцептивну та вестибулярну системи, що є критично важливим для дітей із тяжкими порушеннями мовлення та розладами нейророзвитку. Виконання логопедичних завдань інтегрується в рухову активність: наприклад, промовляння складних слів чи фраз під час проходження смуги перешкод стимулює серійну організацію рухів (моторне планування); ритмічне гойдання в сенсорних гамаках активізує вестибулярний апарат і часто сприяє спонтанній вокалізації та полегшує викликання звуків, а занурення в сухий басейн забезпечує глибоке пропріоцептивне насичення, що допомагає зняти м'язовий гіпертонус та підготувати дихальну систему до роботи.

В умовах макропростору особливої ваги набуває використання елементів ерготерапії. Як зазначає М. Вітомська, цілеспрямований вплив ерготерапії має доведену ефективність щодо покращення показників сенсорного профілю дітей з розладами аутистичного спектра. Спеціально організоване середовище ресурсної кімнати дозволяє задовольнити специфічні сенсорні потреби таких дітей, знизити рівень аутоstimуляцій та тривожності. Лише за умови збалансованого сенсорного профілю дитина з особливими освітніми потребами стає відкритою до взаємодії, що є базовою умовою для ефективного логопедичного втручання та розвитку комунікативної сфери [4].

Максимальна ефективність корекційного процесу досягається не відокремленим використанням логопедичного кабінету чи ресурсної кімнати, а

їх тісною синергією. Сучасний вчитель-логопед має вибудовувати гнучкий просторовий маршрут, оперативно реагуючи на стан нервової системи дитини та поточні корекційні цілі, що дозволяє максимально індивідуалізувати кожне заняття.

Так, організація роботи за вектором від ресурсної кімнати до кабінету є доцільною у випадках, коли дитина приходить на заняття у стані гіперзбудження або, навпаки, вираженої млявості. За таких умов попереднє глибоке пропріоцептивне навантаження (повзання, стрибки) чи вестибулярна стимуляція в макропросторі допомагають дитині «зібрати» тіло, скинути зайву напругу або активізувати нервову систему. Лише після такої цілеспрямованої сенсорної підготовки дитина стає здатною до продуктивної концентрації під час статичної роботи над артикуляцією та звуковимовою за столом у логопедичному кабінеті.

Натомість зворотний маршрут – перехід від кабінету до ресурсної кімнати – виявляється ефективним у разі сенсорного чи когнітивного виснаження дитини після складної настільної роботи, коли макропростір виконує функцію середовища для психоемоційного розвантаження. Крім того, така схема є незамінною на етапі автоматизації звуків. Мовленнєва навичка, яка була ізольовано здобута в умовах кабінетної статичності, обов'язково має бути закріплена у вільному русі. Саме виконання логопедичних інструкцій під час рухливої гри у ресурсній кімнаті сприяє ефективній генералізації навички та значно прискорює її перенесення у спонтанне повсякденне мовлення.

Підсумовуючи вищезазначене, слід наголосити, що сучасна логопедична практика вимагає відходу від винятково статичних, традиційних форм роботи. Критично важливою умовою успішної корекції сьогодні є комплексний та гнучкий підхід до організації простору. Варіативне використання середовища – від концентрації та опрацювання мікромоторики в умовах логопедичного кабінету до залучення макропростору ресурсної кімнати – дозволяє фахівцю максимально індивідуалізувати корекційний маршрут. Таке поєднання дає змогу адаптувати хід заняття до актуальних нейродинамічних потреб дитини, запобігаючи сенсорному перевантаженню або виснаженню.

Застосування елементів сенсорної інтеграції та нейровправ довело свою високу результативність як потужний каталізатор логопедичної роботи. Інтеграція цих методів не замінює класичних прийомів корекції, а створює для них необхідний нейрофізіологічний фундамент. Цілеспрямований сенсорний вплив стабілізує нервову систему дитини, підвищує рівень довільної уваги, оптимізує моторне планування та покращує міжпівкулеву взаємодію. Як наслідок, це значно підвищує ефективність логопедичного впливу, прискорюючи процеси викликання, автоматизації звуків та успішної генералізації мовленнєвих навичок у повсякденному житті.

Список використаних джерел

1. Айрес Е. Дж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку / пер. з англ. Ю. Б. Каспрук. Київ : Генеза, 2019. 272 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. Білан О.І. Заняття з сенсорного виховання дітей раннього віку / О.І. Білан. – Львів: Проман, 2008. – 48 с.
4. Вітомська М. В. Вплив ерготерапії на показники сенсорного профілю дітей з розладами аутистичного спектра. Український журнал медицини, біології та спорту. 2022. Том 7, № 6 (40). С. 142–148.
5. Захожа І. В. Вплив нейрокорекції на розвиток дітей з аутизмом. Психологічне здоров'я. 2019. Вип. 2, ч. 3. С. 67–92.
6. Кіслінг У. Сенсорна інтеграція в діалозі: концепція Е. Дж. Айрес у практичному застосуванні / пер. з нім. К. С. Слободянюк. Київ : Дивограй, 2019. 240 с.
7. Кузнецова К. Нейроігри в логопедичній практиці // Професійна підготовка майбутніх фахівців дошкільної освіти до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (вітчизняний та зарубіжний досвід). 2024. № 82.
8. Куліш М. О. Роль нейровправ у покращенні уваги та концентрації

УДК 376.36:373.2

Єлизавета РЯБЧУК,

здобувачка першого рівня вищої освіти

за спеціальністю Спеціальна освіта

Житомирський державний університет імені Івана Франка

(м. Житомир, Україна)

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

У сучасних умовах реформування освіти та впровадження інклюзивного підходу особливого значення набуває питання корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку. Адже мовлення є ключовим інструментом для спілкування, пізнання навколишнього світу і формування особистості дитини. Рівень розвитку мовленнєвих навичок значною мірою визначає успішність навчального процесу, соціалізацію, психоемоційний стан і здатність школяра до ефективного спілкування.

Молодший шкільний вік є критичним етапом у становленні мовленнєвих функцій, адже саме тоді активно розвиваються навички усного та письмового мовлення, удосконалюється якість звуковимови, збагачується словниковий запас, формується граматична структура мовлення, розвивається зв'язна мова та комунікативні вміння. Водночас значна частина дітей стикається з різними мовленнєвими порушеннями, які можуть негативно позначатися на засвоєнні навчального матеріалу та адаптації у навчальному середовищі.

Проблему корекції мовленнєвих порушень досліджували такі науковці,

як: А. Богуш, Л. Калмикова, Н. Гавриш, Ю. Рібцун, О. Боряк, Н. Чередніченко, М. Шеремет та інші. Науковці наголошують, що своєчасна корекційно-розвиткова робота сприяє не лише подоланню мовленнєвих труднощів, а й гармонійному розвитку особистості дитини загалом.

Сучасна логопедична практика ґрунтується на комплексному підході до корекції мовленнєвих порушень. Важливого значення набуває поєднання традиційних методів роботи з інноваційними технологіями та інтерактивними засобами навчання. Основними напрямками корекційної роботи є розвиток артикуляційної моторики, формування правильної звуковимови, збагачення словникового запасу, розвиток фонематичних процесів, граматичної сторони мовлення та зв'язного мовлення.

Ефективність роботи логопеда значно залежить від використання новітніх педагогічних технологій. У практиці логопедів активно використовуються ігрові методи, логоритміка, інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні вправи, мультимедійні презентації, онлайн-платформи та цифрові ресурси. Використання сучасних технологій допомагає підвищити мотивацію дітей до навчання, активізувати їхню пізнавальну діяльність і створити позитивну емоційну атмосферу під час занять.

Індивідуальний підхід до кожної дитини вимагає особливої уваги. Вчитель-логопед повинен брати до уваги особливості розвитку мови, психофізичний стан, рівень пізнавальної діяльності та освітні потреби учня. Також важливо, щоб логопед співпрацював з батьками, вчителями та іншими фахівцями, які займаються психолого-педагогічною підтримкою, щоб корекція була успішною.

Одним з сучасних підходів у корекційній роботі є використання цифрових освітніх ресурсів. Онлайн-сервіси, інтерактивні платформи та мультимедійні засоби дають можливість урізноманітнити логопедичні заняття, роблячи їх більш доступними, цікавими та ефективними. Серед популярних ресурсів можна виділити LearningApps, Wordwall, Quizlet, Canva, Kahoot та інші платформи, які допомагають розвивати мовлення дітей у доступній ігровій формі.

Таким чином, сучасні підходи до корекції мовленнєвих порушень у молодших школярів передбачають комплексне поєднання традиційних та інноваційних методів роботи. Використання сучасних технологій, індивідуальний підхід та створення сприятливого освітнього середовища сприяють ефективному подоланню мовленнєвих труднощів, розвитку комунікативних навичок та успішній соціалізації дітей молодшого шкільного віку.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей дошкільного віку : підручник. Київ : Слово, 2015. 704 с.
2. Калмикова Л. О. Психологія формування мовленнєвої діяльності дітей : монографія. Київ : Фенікс, 2008. 497 с.
3. Шеремет М. К. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2018. 672 с.
4. Рібцун Ю. В. Корекційна робота з дітьми із мовленнєвими порушеннями. Київ : Освіта України, 2019. 220 с.
5. Мартинчук О. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Київ : Генеза, 2021.
6. Лук'яник Л., Пехарєва А., Ільченко О. Застосування інформаційних технологій під час корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2023. № 3. С. 57–66. URL: https://journals.snu.edu.ua/index.php/DOMTP_SNU/article/view/748
7. Антоненко В. Цифрові технології в мовленнєвому розвитку молодших школярів. *Студентські ініціативи: теорія і практика початкової освіти*. 2025. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/18321>

УДК 376-056.264:373.2.015.31:81'233

Ганна СОКОЛОВА

доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
директор навчально-наукового інституту фізичної культури,
спорту та спеціальної освіти

Анастасія БОНДАРЕНКО,

здобувачка освіти магістерського рівня
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
(м. Одеса, Україна)

ІННОВАЦІЙНІ ЛОГОКОРЕКЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У сучасних умовах реформування системи освіти України особливої актуальності набуває проблема своєчасного виявлення та подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Одним із найпоширеніших порушень мовленнєвого розвитку є загальний недорозвиток мовлення, який характеризується несформованістю всіх компонентів мовленнєвої системи: фонетико-фонематичного, лексичного та граматичного. Особливу увагу в логокорекційній роботі необхідно приділяти розвитку зв'язного мовлення, оскільки саме воно є основою комунікативної компетентності дитини,

забезпечує успішну соціалізацію та готовність до навчання у школі.

Проблема розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ є однією з провідних у сучасній логопедії. Недостатній рівень сформованості зв'язного мовлення негативно впливає на пізнавальну діяльність, комунікативні можливості та загальний психічний розвиток дитини. Діти із ЗНМ мають труднощі у побудові логічно послідовних висловлювань, порушення граматичного оформлення речень, обмежений словниковий запас, що ускладнює процес спілкування та засвоєння навчального матеріалу.

Науковці зазначають, що розвиток лексичного компонента мовлення є важливою передумовою формування зв'язного мовлення у дітей із логопатологією. Так, О. Б. Белова підкреслює, що недостатній рівень сформованості словникового запасу у дітей старшого дошкільного віку негативно позначається на якості мовленнєвого висловлювання, знижує здатність до побудови розгорнутих повідомлень та ускладнює процес комунікації [1]. Саме тому сучасна логокорекційна робота має бути спрямована на комплексний розвиток усіх мовленнєвих компонентів із використанням інноваційних технологій та інтерактивних методів навчання.

Сучасні логокорекційні технології передбачають використання різноманітних цифрових ресурсів, мультимедійних засобів, інтерактивних платформ, ігрових методик та інформаційно-комунікаційних технологій. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі сприяє індивідуалізації освітнього процесу, забезпечує доступність та наочність матеріалу, а також створює умови для ефективного формування мовленнєвих навичок [2].

Однією з ефективних інноваційних технологій розвитку зв'язного мовлення є застосування мультимедійних презентацій, інтерактивних вправ та логопедичних комп'ютерних програм. Використання візуальних образів, анімації, аудіосупроводу та інтерактивних завдань сприяє кращому засвоєнню мовленнєвого матеріалу, активізації словникового запасу та розвитку навичок побудови зв'язних висловлювань. Особливо ефективними є завдання на складання розповідей за серіями сюжетних картинок, створення описових та

творчих висловлювань, вправи на встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Важливу роль у розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ відіграє ігротерапія. Саме гра є провідною діяльністю дітей дошкільного віку та забезпечує природні умови для мовленнєвої активності. Дослідники О. Майданюк та І. Мартиненко наголошують, що використання ігротерапії у логокорекційній роботі сприяє формуванню комунікативних навичок, розвитку мовленнєвої ініціативи та вдосконаленню зв'язного мовлення дітей із мовленнєвими порушеннями [3].

Ефективним засобом розвитку зв'язного мовлення є також використання мнемотехнічних прийомів. Мнемотаблиці, схеми, символи та опорні картинки допомагають дітям краще запам'ятовувати послідовність висловлювання, структуру тексту та окремі мовленнєві конструкції. Застосування мнемотехніки особливо доцільне у роботі з дітьми із ЗНМ, оскільки сприяє розвитку пам'яті, уваги та логічного мислення.

Одним із важливих аспектів сучасної логокорекційної роботи є впровадження інтегрованого підходу, який передбачає поєднання мовленнєвого розвитку з художньо-естетичною, музичною, руховою та пізнавальною діяльністю. Інтегровані заняття сприяють активізації мовленнєвої діяльності дітей, розвитку емоційної сфери та формуванню стійкої мотивації до спілкування. Наприклад, використання музикотерапії, логоритміки та елементів арттерапії позитивно впливає на розвиток мовленнєвого дихання, темпо-ритмічної організації мовлення та комунікативної активності.

Не менш важливим є створення сприятливого мовленнєвого середовища у закладі дошкільної освіти та родині. Ефективність логокорекційної роботи значною мірою залежить від взаємодії логопеда, вихователів та батьків. Залучення батьків до виконання мовленнєвих вправ, використання інтерактивних платформ для домашніх занять та надання консультацій щодо мовленнєвого розвитку дитини сприяють закріпленню сформованих навичок та забезпечують наступність корекційного впливу.

Таким чином, використання інноваційних логокорекційних технологій у роботі з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є важливою умовою ефективного розвитку зв'язного мовлення. Поєднання цифрових технологій, ігротерапії, мнемотехніки та інтегрованих методів навчання сприяє підвищенню мовленнєвої активності дітей, формуванню комунікативної компетентності та успішній підготовці до навчання у школі. Сучасні підходи до логокорекційної роботи забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу, створюють позитивну мотивацію до мовленнєвої діяльності та відкривають нові можливості для гармонійного розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями.

Список використаних джерел

1. Бєлова О. Б. Щодо проблеми розвитку лексичного рівня мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2023. Випу. 91. С. 22–28.
2. Коломоець Т. Г. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : збірник наукових праць*. 2023. № 44. С. 17–23. URL:<http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/41785>.
3. Майданюк О., Мартиненко І. В. Проблема розвитку зв'язного мовлення дітей із мовленнєвими порушеннями засобами ігротерапії. *Спеціальна освіта: наукові пошуки майбутніх фахівців : збірник студентських наукових публікацій*. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2022. № 4. С. 45–49.

УДК 376.36:37.091.3

Ганна СОКОЛОВА,

доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент Національної академії педагогічних наук України,
директор навчально-наукового інституту фізичної культури,
спорту та спеціальної освіти

Олена КАБУЛОВА,

здобувачка вищої освіти магістерського рівня
спеціальності А6 Спеціальна освіта
Державний заклад «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»,
(м. Одеса, Україна)

СУЧАСНІ ЛОГОКОРЕКЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В СИСТЕМІ ВІТЧИЗНЯНОЇ ОСВІТИ

У сучасних умовах реформування освіти України особливої актуальності набуває проблема впровадження ефективних логокорекційних технологій у систему навчання та виховання дітей з мовленнєвими порушеннями. Зростання кількості дітей із порушеннями усного та писемного мовлення зумовлює необхідність модернізації традиційних підходів до логопедичної роботи та використання інноваційних корекційно-розвиткових методик.

Данні наукових досліджень свідчать про те, що сучасний процес корекційного навчання та виховання дітей дошкільного віку базується на інтерактивних технологіях, впровадженні новітніх інноваційних форм роботи та залученні все більшої кількості різних фахівців, які працюють за єдиною, індивідуально створеною, ефективною схемою. Перебуваючи на межі

зіткнення педагогіки, медицини, психології, нейролінгвістики, логопедія використовує найбільш ефективні нетрадиційні методи та прийоми суміжних наук, адаптує їх до своїх потреб, що допомагає оптимізувати роботу вчителя-логопеда. [2]

Сучасні логокорекційні технології є комплексом педагогічних, психологічних, інформаційно-комунікаційних і здоров'язбережувальних засобів, спрямованих на подолання мовленнєвих порушень, розвиток комунікативної компетентності та успішну соціалізацію дітей з особливими освітніми потребами. Їх упровадження забезпечує індивідуалізацію корекційного процесу, підвищує мотивацію до навчання та сприяє ефективній мовленнєвій реабілітації.

У системі вітчизняної освіти активно використовуються інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні методи навчання, логоритміка, арттерапевтичні практики, нейропсихологічні вправи, логопедичний масаж, сенсорна інтеграція та ігрові технології. Особливого значення набуває застосування мультимедійних програм, інтерактивних платформ і цифрових ресурсів, які сприяють розвитку артикуляційної моторики, фонематичного слуху, лексико-граматичної сторони мовлення та зв'язного мовлення дітей.

Але, згідно сучасному методологічному принципу, сформульованому українською логопедичною спільнотою на стику традиційної спеціальної освіти та нової парадигми інклюзивної: тільки гармонійне поєднання традиційних і інноваційних підходів сприяє досягненню позитивних результатів у роботі з подолання мовленнєвих порушень у дітей.

Ствердження про синергію класичних та нових методів в логопедії належать кільком провідним українським дослідникам: В. Тарасун, Ю. Рібцун, Г. Соколова, В. Галущенко та інші.

Серед таких найбільш ефективних логопедичних технологій, яка поєднує традиційні і інноваційні підходи, належить технологія лінгвістичних ігор. Це метод навчання, що базується на використанні ігрових прийомів для вивчення мови, збагачення словникового запасу, розвитку креативного мислення та формування комунікативної компетентності.

Так, метод лінгвістичних ігор є одним із найбільш ефективних засобів логопедичної корекції граматичних порушень у дітей із загальним недорозвитком мовлення особливо в умовах інклюзивного освітнього середовища. На відміну від традиційних фронтальних логопедичних занять, де основний акцент робиться на повторюваності та механічному засвоєнні граматичних форм, лінгвістичні ігри забезпечують високий рівень залучення дитини до процесу, дозволяючи інтегрувати мовленнєві завдання у привабливий контекст. Це особливо важливо для дітей із ЗНМ, які часто мають супутні когнітивні порушення, знижену пізнавальну мотивацію, дефіцит концентрації уваги, труднощі у соціальній взаємодії [4, с.25].

Різні аспекти лінгвістичної гри розглядалися українськими науковцями Е. Данілавічюте, О. Гопіченко, Є. Пасічником, В. Тарасун, І. Лисенко та ін.

Технологія сенсорно-предметної підтримки посідає вагоме місце у сучасній логопедичній практиці. Цей підхід ґрунтується на положеннях сенсорної інтеграції та психолінгвістичних теоріях мовленнєвого розвитку, згідно з якими ефективне мовленнєве навчання неможливе без цілісного впливу на аналізатори, що беруть участь у сприйнятті, переробці й продукуванні мовної інформації. Сенсорно-предметна підтримка реалізується шляхом використання різноманітних дидактичних матеріалів: предметів із різними фактурами, текстурованих карток, сенсорних доріжок, логопедичних мішечків із наповнювачами, піску, круп, фігурок з дерева, гуми, тканини тощо. Логопед комбінує ці об'єкти із завданнями на формування фонематичного сприймання, розвиток лексичних категорій, граматичних структур, зв'язного мовлення. Поєднання тактильних, зорових і мовленнєвих стимулів активізує фонематичне сприймання, лексику та граматику [4, с.28]. У грі «Чарівна скринька» дитина визначає предмет на дотик і складає речення, а в сюжетно-рольових ситуаціях («Я купую яблука», «Ми платимо гроші») закріплює граматичні конструкції та соціальні моделі поведінки.

Метод сенсорно-предметної підтримки є також дієвим інструментом роботи з дітьми, які мають супутні порушення зорового або слухового сприйняття. Завдяки опорі на кінестетичні відчуття, дитина може компенсувати

недостатній розвиток інших каналів. Наприклад, при нечіткій артикуляції логопед використовує дзеркало та тактильні стимулятори (вправа з кулькою на язичку), поєднуючи це із мовленнєвим завданням: вимова, повторення, складання речення з відповідним словом

Технологія мовленнєвого моделювання — це сучасний корекційний підхід, спрямований на формування мовленнєвої діяльності шляхом візуалізації мовних одиниць, структурування висловлювань та створення спеціальних мовленнєвих ситуацій. В основі технології лежить використання наочних моделей (схем, піктограм, карток), які допомагають дитині "побачити" структуру мови [3, с. 28]

Моделювання – основою є принцип заміщення, згідно з яким реальний предмет заміщується його зображенням або певним знаком. Метод наочного моделювання допомагає дитині зорово уявити абстрактні поняття (звук, слово, речення, текст), навчитися працювати з ними. [3, с. 27]

Практична реалізація методу мовленнєвого моделювання включає низку прийомів: подання мовного зразка дорослим, повторення з варіаціями, реконструкція текстів, створення власних висловлювань за аналогією, використання символічних моделей (таблиць, схем, піктограм), інсценізація. У контексті інклюзивного навчання важливо, щоб дитина із ЗНМ не лише пасивно спостерігала за зразками мовлення, а й була включена до активного мовленнєвого обміну з дорослими й однолітками.

Ю. Рібцун відзначає, що використання ігрових технологій перетворює складний корекційно-розвивальний процес на цікаву захоплюючу гру, допомагає педагогу у ненав'язливому комплексному та ефективному вирішенні навчальних, розвивальних і виховних завдань [5, с. 132-133].

Окрему роль відіграє логоритміка як поєднання ритмічних рухів, музики та мовлення. У ході таких занять дитина вчиться супроводжувати слова рухом, дотримуватись ритму, що сприяє формуванню темпоритмічної організації мовлення.

Важливим напрямом сучасної логокорекційної роботи є впровадження інклюзивних технологій у закладах дошкільної та загальної середньої освіти.

Умови інклюзивного навчання потребують створення адаптованого освітнього середовища, у якому логопедична допомога здійснюється з урахуванням індивідуальних потреб кожної дитини.

Отже, сучасні логокорекційні технології є важливою складовою системи вітчизняної освіти, оскільки забезпечують комплексний підхід до корекції мовленнєвих порушень, сприяють гармонійному розвитку особистості дитини та її успішній інтеграції в освітнє середовище.

Аналіз сучасної корекційно-логопедичної діяльності уможливорює констатування того, що сьогодні триває пошук ефективних та інноваційних технологій для роботи логопеда у закладі дошкільної освіти. На основі проведених досліджень оновлюється зміст дошкільної освіти, розробляються нові спеціальні програми, зокрема корекційно-логопедичні.

Список використаних джерел

1. Галущенко В.І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2016. 67с.

2. Кобзєва І., Переворська О. Інноваційні підходи в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. Editorial Board. 2022. С. 615.

3. Ласточкіна О. В., Карпенко О. Використання наочного моделювання в логопедичній роботі з дошкільниками /Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2019 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2019. С. 27-29

4. Лисенко І.С. Формування граматичної структури мовлення у дітей із ЗНМ: міждисциплінарний підхід в умовах інклюзивної освіти Inclusion and Diversity, випуск 6, 2025. С.24-29 <https://doi.org/10.32782/inclusion/2025.6.4>

5. Рібцун Ю. В. Сучасні ігрові технології логопедичної допомоги дітям із порушеннями мовлення // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття у країнах СНД : зб. наук. пр. – Переяслав-Хмельницький, 2013. – С. 132–133.

УДК 376.1-056.34:81'242

Любов ШАПОШНИК,

фахівець КУ «Інклюзивно-ресурсний центр»
Єланецької селищної ради Миколаївської області,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
(с. Єланець, Україна)

Науковий керівник: **Микола СУПРУН,**

доктор педагогічних наук, професор
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Національний університет кораблебудування
імені адмірала Макарова
(м. Миколаїв, Україна)

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ: ФОРМУВАННЯ ПЕРВИННИХ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК

Проблема розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями посідає важливе місце в сучасній спеціальній педагогіці та логопедії. Це пов'язано з тим, що мовлення є не лише засобом спілкування, а й основою розвитку мислення, пізнавальної діяльності та соціальної адаптації особистості. У дітей з інтелектуальними порушеннями процес оволодіння мовленням відбувається значно повільніше, ніж у їхніх однолітків з типовим розвитком, що зумовлено особливостями функціонування центральної нервової системи, недостатнім розвитком психічних процесів та обмеженим мовленнєвим досвідом.

У наукових дослідженнях наголошується на системному характері мовленнєвих порушень у цієї категорії дітей. Зокрема, Соколова Г. зазначає, що

«мовленнєва діяльність цієї категорії дітей характеризується значними відхиленнями у фонетичній, лексичній, граматичній та комунікативній сферах» [3, с. 60]. Це означає, що труднощі виникають не лише під час вимови звуків, але й у процесі розуміння мовлення, засвоєння словника, формування граматичних конструкцій та використання мовлення як інструменту комунікації.

Одним із головних завдань логопедичної роботи є формування первинних мовленнєвих навичок. Саме вони стають фундаментом для подальшого розвитку мовленнєвої системи. До первинних мовленнєвих навичок належать розвиток слухової уваги, розуміння зверненого мовлення, формування артикуляційної моторики, наслідування звуків і слів, накопичення словникового запасу та розвиток елементарної комунікативної активності.

Важливим етапом логопедичної роботи є розвиток розуміння зверненого мовлення. Дитина повинна навчитися реагувати на своє ім'я, виконувати прості словесні інструкції, співвідносити слово з предметом або дією. Для цього використовуються предметні картинки, реальні предмети, ігрові ситуації та різноманітні вправи на співвіднесення слова й образу. Поступово словник пасивного мовлення розширюється, що створює передумови для розвитку активного мовлення.

Особливе значення має стимулювання комунікативної активності. Багато дітей з інтелектуальними порушеннями не виявляють достатньої ініціативи у спілкуванні, тому одним із завдань логопеда є створення ситуацій, які спонукають дитину до мовленнєвої взаємодії. Це можуть бути сюжетно-рольові ігри, спільна діяльність із дорослим, виконання простих доручень або використання комунікативних вправ. Основна мета полягає в тому, щоб дитина усвідомила практичну цінність мовлення та почала використовувати його для вираження власних потреб і бажань.

Значну роль у формуванні первинних мовленнєвих навичок відіграє розвиток артикуляційної моторики. Логопедична робота повинна включати розвиток загальної, дрібної, артикуляційної моторики, спеціальний масаж, дихальні та голосові вправи [1]. Завдяки цьому покращується координація

рухів мовленнєвого апарату, що позитивно впливає на якість звуковимови та розвиток мовлення загалом.

Важливим напрямом логопедичної роботи є формування словникового запасу. У дітей з інтелектуальними порушеннями словник зазвичай характеризується обмеженістю, неточністю значень слів та труднощами їх актуалізації. Робота над словником починається із засвоєння назв предметів найближчого оточення, членів родини, іграшок, частин тіла та побутових дій. Поступово словниковий запас розширюється за рахунок назв ознак предметів, просторових відношень, часових понять та узагальнюючих категорій.

Паралельно із збагаченням словника здійснюється формування граматичної будови мовлення. Дослідження показують, що діти з інтелектуальними порушеннями часто допускають помилки під час узгодження слів, використання відмінкових форм і побудови речень. Соколова Г. зазначає, що такі діти «рідко використовують складні речення, допускають численні помилки у відмінюванні та узгодженні частин мови» [3, с. 62]. Тому логопедична робота повинна передбачати систематичне формування навичок граматично правильного мовлення.

Окремої уваги потребує розвиток зв'язного мовлення. Саме воно дозволяє дитині послідовно висловлювати власні думки, переказувати події та брати участь у повноцінному спілкуванні. У дослідженні, присвяченому розвитку зв'язного мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями, зазначається, що порушення мовлення має системний характер та впливає на функціональність мовленнєвої діяльності – комунікативну, пізнавальну, регулюючу [2, с. 62]. Саме тому робота над зв'язним мовленням повинна проводитися комплексно та поєднуватися з розвитком мислення, уваги та пам'яті.

Важливим чинником успішності логопедичної роботи є співпраця фахівців і батьків. Без систематичного закріплення сформованих навичок у домашніх умовах досягти стійких позитивних результатів досить складно. Батьки повинні підтримувати мовленнєву активність дитини, створювати сприятливе комунікативне середовище та виконувати рекомендації логопеда щодо розвитку мовлення.

Таким чином, логопедична робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями є складним і багатокомпонентним процесом, спрямованим на формування первинних мовленнєвих навичок. Розвиток розуміння мовлення, комунікативної активності, артикуляційної моторики, словникового запасу, граматичної будови та зв'язного мовлення створює необхідні передумови для успішної соціалізації та навчання дитини. Своєчасна та систематична корекційна допомога дозволяє значною мірою компенсувати наявні труднощі та забезпечити більш ефективний мовленнєвий розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Корекційна робота логопеда з дітьми, які мають інтелектуальні порушення (складні порушення) | інклюзивно-ресурсний центр. URL: <https://irc.osvita-konotop.gov.ua/korekcijna-robota-logopeda-z-ditmi-yaki-mayut-intelektualni-porushennya-skladni-porushennya.html> (дата звернення: 03.06.2026).
2. Матющенко І.М., Геращенко С.І. Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. Науковий часопис. Випуск 44. Корекційна педагогіка. 2023. С. 24-28. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/5b364780-f579-4228-a2cc-c082439e84c2/content>
3. Соколова Г.Б., Цвірінько Є.О. Специфіка розвитку мовлення дітей з порушеннями інтелекту молодшого шкільного віку. Інноваційна педагогіка. Випуск 84. Том 2. 2025. С. 60-63. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2025/84/part_2/13.pdf/

УДК: 376.33:378.147:37.091.12-051

Володимир ШЕВЧЕНКО

доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Український державний університет імені Михайла Драгоманова
(м. Київ, Україна)

КОМПЕТЕНТІСНО-ОРІЄНТОВАНА ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ СУРДОПЕДАГОГІВ В УМОВАХ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗІЇ

Сучасний етап розвитку спеціальної освіти та інклюзії в Україні характеризується активним переосмисленням підходів до професійної підготовки педагогічних кадрів, здатних ефективно працювати в умовах різноманітності освітніх потреб дітей. Особливої актуальності набуває проблема формування професійної компетентності майбутніх сурдопедагогів, оскільки збільшення кількості дітей з порушеннями слуху в інклюзивному освітньому середовищі потребує від фахівця не лише ґрунтовних спеціальних знань, але й готовності до міждисциплінарної взаємодії, використання сучасних технологій навчання та забезпечення індивідуалізованого супроводу дитини. У зв'язку з цим компетентісно-орієнтований підхід стає одним із провідних напрямів модернізації професійної підготовки фахівців у галузі спеціальної освіти [1, с. 625].

Компетентісно-орієнтована підготовка майбутніх сурдопедагогів передбачає формування цілісної системи професійних, соціальних, комунікативних та особистісних компетентностей, необхідних для ефективної педагогічної діяльності. У сучасній педагогічній науці компетентність розглядається як інтегрована характеристика особистості, що поєднує знання, уміння, навички, професійний досвід, цінності та здатність застосовувати їх у практичних ситуаціях. Для сурдопедагога це означає вміння здійснювати корекційно-розвиткову роботу, адаптувати освітній процес до потреб дітей з

порушеннями слуху, використовувати жестову мову, сучасні цифрові технології, а також співпрацювати з батьками, педагогами та іншими фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу [1, с. 626].

Особливого значення набуває формування інклюзивної компетентності майбутніх сурдопедагогів, яка охоплює здатність організовувати освітній процес з урахуванням принципів доступності, рівності та дитиноцентризму. Умови інклюзивного навчання вимагають від фахівця гнучкості мислення, готовності до постійного професійного саморозвитку та володіння інноваційними методами навчання дітей з особливими освітніми потребами. Сурдопедагог у сучасному освітньому просторі виконує не лише корекційну функцію, а й виступає фасилітатором соціалізації дитини, координатором взаємодії між учасниками освітнього процесу та консультантом для педагогів закладу освіти [2].

Компетентнісно-орієнтована підготовка майбутніх сурдопедагогів має ґрунтуватися на поєднанні теоретичної та практичної складових навчання. Важливу роль у цьому процесі відіграє педагогічна практика, яка забезпечує можливість застосування здобутих знань у реальних умовах професійної діяльності. Саме практична підготовка сприяє формуванню професійної мобільності, розвитку навичок комунікації з дітьми з порушеннями слуху та їхніми родинами, а також уміння приймати педагогічно доцільні рішення в нестандартних ситуаціях. Ефективність професійної підготовки значною мірою залежить від використання інтерактивних методів навчання, кейс-технологій, тренінгів, моделювання професійних ситуацій та впровадження цифрових освітніх ресурсів [3, с. 127].

Одним із основних аспектів професійної підготовки сурдопедагогів є розвиток цифрової компетентності. Сучасні технології відкривають нові можливості для навчання дітей з порушеннями слуху, зокрема використання мультимедійних програм, відеоматеріалів із перекладом жестовою мовою, онлайн-платформ для дистанційного навчання та спеціалізованих мобільних застосунків. Тому майбутній сурдопедагог повинен володіти навичками використання цифрових ресурсів у корекційно-розвитковій роботі та вміти

адаптувати освітній контент відповідно до індивідуальних потреб дитини [3, с. 128].

Важливим компонентом компетентнісно-орієнтованої підготовки є розвиток рефлексивної компетентності майбутнього фахівця. Здатність до самоаналізу професійної діяльності, оцінювання власних педагогічних дій та визначення шляхів професійного вдосконалення є необхідною умовою успішної роботи сурдопедагога в сучасному освітньому середовищі. Самоосвіта, участь у професійних спільнотах, науково-практичних конференціях та тренінгах сприяють підвищенню професійної майстерності та забезпечують готовність фахівця до впровадження інноваційних підходів у роботі з дітьми з порушеннями слуху [4, с. 558].

У контексті сучасних освітніх трансформацій важливим є формування у майбутніх сурдопедагогів міжкультурної та комунікативної компетентностей. Сьогодні фахівець повинен володіти навичками толерантної взаємодії, ефективної комунікації та етичного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Це сприяє створенню безпечного та підтримувального освітнього середовища, у якому дитина з порушеннями слуху може реалізувати свій потенціал та успішно інтегруватися в суспільство [4, с. 567].

Отже, компетентнісно-орієнтована підготовка майбутніх сурдопедагогів є важливою умовою забезпечення якості спеціальної освіти та інклюзивного навчання. Вона передбачає формування професійно компетентного, мобільного та інноваційно орієнтованого фахівця, здатного ефективно працювати в умовах сучасного освітнього середовища. Удосконалення змісту професійної підготовки, впровадження інтерактивних технологій навчання, розвиток цифрової та інклюзивної компетентностей сприятимуть підвищенню рівня професійної готовності майбутніх сурдопедагогів до роботи з дітьми з порушеннями слуху в умовах інклюзивного суспільства.

Список використаних джерел

1. Бабакова О.С. Готовність педагогів до впровадження інклюзивної освіти в Україні. Педагогіка здоров'я: збірник наукових праць IV

Всеукраїнської науково-практичної конференції, присвяченої 210-річчю з дня заснування Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди / за загальною редакцією акад. Прокопенка І.Ф. Х. ХНПУ ім. Г.С. Сковороди, 2014. С. 625-626.

2. Білюк О.Г., Зеленін, В.В., Коренева, І.М.. Підготовка майбутніх педагогів до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. Педагогічна Академія: наукові записки. 2024. (12). <https://doi.org/10.5281/zenodo.14246824>

3. Удич З.І. Психолого-педагогічна підготовка учителя до роботи в умовах інклюзивного класу. Збірник науково-методичних праць Подільського спеціального навчально-реабілітаційного соціально-економічного коледжу. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали міжнародної науково-практичної конференції: «ВЕКТОР». Кам'янець-Подільський. «Аксіома». 2017. Вип. 2. С. 127-128.

4. Ярошинська О.О. Освітній простір вищого навчального закладу як континуум для проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх фахівців. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Вип. 35 (88). 2014. С. 558-567.

Надія ЮХИМЧУК,

здобувачка освіти магістерського рівня

Науковий керівник: **Наталія СЕЙКО,**

докторка педагогічних наук, професорка

Житомирський державний університет імені Івана Франка

(м. Житомир, Україна)

ІГРИ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ ПРИ ДИТЯЧІЙ МОВЛЕННЄВІЙ ДИСПРАКСІЇ

Для багатьох дітей слова з'являються самі собою, ніби дихання. Але для дитини з диспраксією вимова навіть найпростішого «Ма-ма» схожа на спробу зібрати складний пазл із заплученими очима. Це не проблема інтелекту чи небажання спілкуватися — це труднощі в плануванні та реалізації послідовності рухів. [2, с. 24–26].

Диспраксія — це не про «лінь», а про «складність перемикання»! [2, с. 30–33].

При диспраксії дитина може вимовити окремий звук [А] або [М], але коли їй потрібно об'єднати їх у склад «МА», мовленнєві центри мозку не можуть надіслати чітку команду м'язам артикуляційного апарату [2, с. 41–45]. Це нагадує їзду по дорозі з ямами: кожен перехід від одного звуку до іншого — це перешкода. Гра в цьому процесі — не просто розвага, а спосіб «прокласти нові дороги» в обхід пошкоджених ділянок, знімаючи при цьому емоційне напруження та страх невдачі [3, с.12-18].

Перші склади — це своєрідний «місток» між окремими звуками та словами [1, с. 56–59]. При диспраксії дитина може чути звук, але не здатна правильно організувати рухи язика, губ чи щелепи для його відтворення [2, с. 47–50]. Саме тому важливо поєднувати вправи на артикуляцію, дихання та ритм у формі гри [6, с. 18–21].

Склад — це найменша одиниця мовленнєвого перемикання. Окремий звук — це статика, а склад — це кінетика (рух). Розвиток мовлення при диспраксії неможливий без опори на:

- Кінестетику: відчуття того, де саме знаходиться язик.
- Пропріоцепцію: відчуття сили стискання губ. Саме тому ми вчимо дитину відчувати перехід від одного положення рота до іншого.

Щоб заняття було ефективним, кожна гра має містити три компоненти: [4, с. 15-21]

- Візуальна опора: Дитина має бачити звук (жест рукою, картинка, символ).
- Ритм: Склади мають «карбуватися» через рух тіла.
- Емоційне повторення: Дитині має бути цікаво повторити дію 10, 20, 50 разів.

Логопеди під час роботи з дітьми з ДМД використовують різні ігри для запуску мовлення.

- Артикуляційні ігри — вправи для тренування рухів язика та губ. (Артикуляційна гімнастика, вправи бегемотик, жаба, слоник, коник, годинник та інші). [6, с. 88-94].

- Дихальні ігри — вправи для розвитку сили та тривалості видиху. (Використовуємо пір'ячко, серветки, помпони, вітряки)

- Звуконаслідувальні ігри — імітація звуків тварин, транспорту, предметів. (Ховати фігури тварин у фольгу, дитина розкриває тваринку та промовляє звук, який видає тварина. Так само з транспортом) [3, с. 34-39].

- Ігри на перемикання голосних (А-О-У). Голосні — це «фундамент». Важливо навчити дитину змінювати форму рота без зупинки. «Доріжки звуків»: Намалюйте довгу лінію, яка переходить від великого кола до маленького. Ведемо пальчиком: широке коло — «А-а-а», звуження до маленького — «У-у-у». «Чарівні кнопки»: Наклейте на столі кольорові кружечки. Червоний — «А», синій — «У», жовтий — «І». Дитина натискає на них, як на піаніно, створюючи мелодії: «А-У», «У-А-І». [1, с. 112-117].

- Склади структури СГ (Приголосний + Голосний). Гра «Годуємо

тварин»: Використовуйте іграшки. Корова каже «МУ», баран «БЕ». Дитина кладе «сіно» (вату чи папір) у ротик іграшки та одночасно вимовляє склад. «Звукові перемикачі»: Використовуйте звичайний вмикач світла або великі кнопки. Натискання (дія) провокує виліт звуку: «ПА!», «БА!», «ТА!».

- Ритміко-музичні ігри — «Лого-барабани»: Візьміть порожні коробки. Кожен удар долонею по коробці — це один склад. Важливо: амплітуда руху руки допомагає артикуляційним м'язам «спрацювати» вчасно. «Сходинок»: Викладаємо на підлозі диванні подушки. Кожен стрибок на нову подушку — це новий склад: «МА» — «ПА» — «БА».

- Предметно-ігрові вправи — використання кубиків, картинок, сенсорних матеріалів для стимуляції мовлення.

Диспраксія часто йде поруч із порушенням сенсорної обробки. Коли дитина малює склади на підносі з піском, викладає їх камінцями або «прописує» на піні для гоління, мозок отримує потужний зворотний зв'язок. Додаткові відчуття в руках допомагають «вимкнути» мовленнєвий стрес і активізувати кору головного мозку. Тому логопеди часто використовують сенсорні матеріали для роботи, особливо при активізації мовлення. [5, с. 67-72].

Коли дитина вже може вимовляти склади, можемо поступово переходити до слів 1 складової структури слова. Для ігор у кабінеті можемо використовувати маленькі іграшки, назви яких складаються з 2 відкритих складів. Ми можемо використовувати візуально-ритмічний рядочок для відпрацювання слів. Пропонуємо дитині викласти білий камінчик промовляючи КУ – чорний камінчик промовляючи ЛЯ, вкінці рядочку обов'язково має бути картинка кулі, адже ми акцентуємо увагу на візуалізацію. [1, с. 145-150; 4, с. 56-62].

- ✓ Стриб-скок: кладемо на підлогу два обручі або два аркуші паперу. Дитина має стрибнути в перший — сказати «КА», стрибнути в другий — сказати «ША».

- ✓ Музичні молоточки: стукаємо молоточком або долонькою по столу/барабану. На кожне слово — два чіткі удари. «КІ-ЦЯ», «МИ-ЛО». Кнопки: можна використовувати вимикачі для світла. Дитина натискає

пальчиком на першу — «МА», на другу — «МА».

✓ Годуємо тварин: беремо дві іграшки, наприклад, Сову та Козу (обидві 1-го типу). Роздайте дитині картинки: диня, каша, ваза, муха. Дитина має «пригостити» тваринку, чітко називаючи слово по складах.

✓ Розрізні картинки: розрізаємо картинку із зображенням слова 1-го типу навпіл. Поки дитина з'єднує дві частини — вона вимовляє два склади. Поки частини роз'єднані — слова немає.

✓ Магічний кошик: ховаємо в кошику предмети (або іграшки): мило, ванна, ваза, каша, кінь, мило. Дитина дістає предмет і називає його назву.

✓ Сенсорні доріжки: викладаємо доріжку з камінців, гудзиків або квасолі. Дитина крокує пальчиками по двох «купинах», вимовляючи слово.

✓ Схованки в крупі: ховаємо в коробці з манкою або рисом дрібні фігурки (сова, жаба, муха). Дитина шукає їх на дотик і називає, коли знаходить.

Три помилки, яких варто уникати: [1, с. 204-208]

1. Пряма вимога «Скажи!»: Це викликає миттєвий протест і напруження м'язів.

2. Занадто швидкий темп: Дитині з диспраксією потрібно більше часу на «перемикання» між артикуляційними позами.

3. Відсутність реакції: Перші спроби можуть бути тихими або нечіткими. Якщо дорослий не «підхопить» цей звук своєю радістю, мотивація дитини зникне.

Ігри для активізації мовлення при диспраксії — це ефективний інструмент корекційної роботи. Вони поєднують рух, звук і емоцію, допомагаючи дитині поступово долати труднощі та відкривати світ мовлення. Систематичність, індивідуальний підхід і підтримка батьків — ключові умови успіху.

Список використаних джерел

1. Белякова Л. І. Логопедія: Сучасні технології корекційно-розвивального навчання дітей із порушеннями мовлення. Київ : Слово, 2016.

2. Винарська Л. О. Дитяча апраксія мовлення: діагностика та

корекційна робота. Харків : Основа, 2014.

3. Жуйкова М. Р. Ігрові методи розвитку мовлення дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2015.

4. Зварич Н. В. Ігрові технології розвитку мовлення у дітей дошкільного віку : кваліфікаційна робота на здобуття ступеня вищої освіти «магістр» зі спеціальності 016 «Спеціальна освіта» / Чернівецький нац. ун-т імені Юрія Федьковича. Чернівці, 2025. 80 с.

5. Трофименко Л. В. Сенсорна інтеграція у логопедичній практиці. Київ : Педагогічна думка, 2020.

6. Чиркіна Г. В. Розвиток артикуляційної, дихальної та голосової моторики у дітей із мовленнєвими порушеннями. Київ : ЛогопедПроф, 2017.

УДК 37.04

Світлана ЯКИМЕЦЬ,

здобувачка магістерського рівня освіти

спеціальності А6 Спеціальна освіта

Науковий керівник: **Ірина**

СЕРЕДА

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

(м. Миколаїв, Україна)

МОДЕЛЮВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ПРОСТОРУ: ВЕКТОРНИЙ ПІДХІД ДО АКТИВІЗАЦІЇ КОМУНІКАЦІЇ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ

Сучасна логопедична практика дедалі частіше звертається до технологій, які поєднують мовлення, образ, символ і гру. Особливої уваги потребують

старші дошкільники з порушеннями мовлення, оскільки саме в цей період активно формується готовність до шкільного навчання, комунікативна компетентність та здатність до усвідомленого висловлювання власних думок.

Однією з найважливіших умов повноцінного розвитку дитини є сформована мовленнєва активність. Під мовленнєвою активністю розуміють здатність та внутрішню потребу дитини використовувати мовлення у процесі спілкування, пізнання, творчої діяльності та взаємодії з навколишнім світом. Для дітей із мовленнєвими порушеннями характерними є труднощі добору слів, низький рівень побудови зв'язних висловлювань, недостатня сформованість граматичних конструкцій, сором'язливість у комунікації та страх помилки. У таких умовах особливого значення набуває використання мнемотехніки - системи спеціальних прийомів, спрямованих на полегшення запам'ятовування інформації через асоціації, символи, схеми та візуальні образи.

Нерозривний зв'язок між мисленням і мовленням обґрунтував у своїх класичних працях Л. С. Виготський. Він довів, що внутрішні психічні процеси дитини формуються через знакові системи та зовнішні опори. Саме такими штучними засобами-знаками виступають мнемотаблиці, які допомагають дитині структурувати думки перед їх словесним вираженням.

Психолінгвістичні механізми мовленнєвої діяльності розглядає О. О. Леонт'єв. Його концепція внутрішнього програмування мовленнєвого висловлювання пояснює, як візуальний план (мнемотаблиця) допомагає дитині утримувати в пам'яті послідовність розгортання фрази та переходити від задуму до реального тексту.

Специфіку використання наочних схем і моделювання при складанні описових розповідей детально описує Т. О. Ткаченко. Вона доводить, що у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) зоровий план знижує лексико-граматичні труднощі, допомагає уникати хаотичності та забезпечує зв'язність і послідовність висловлювань.

Старший дошкільний вік є сенситивним періодом для формування зв'язного мовлення та підготовки до шкільного навчання. Проте у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) спостерігається специфічний

розрив між внутрішнім мовленнєвим замислом та його зовнішнім лінійним оформленням. Дитина хоче сказати, вона має образ предмета чи ситуації у свідомості, але не може підібрати лінгвістичний еквівалент - точне слово, правильне граматичне узгодження, логічну послідовність фрази.

У цьому контексті виникає гостра потреба впровадження методів, що базуються на провідній психічній діяльності дошкільника - наочно-образному мисленні. Найефективнішим інструментом - є мнемотехніка.

Мнемотехніка в логопедії - це не просто тренажер для пам'яті; це складна система візуального структурування, яка матеріалізує невидимі мовні зв'язки, трансформуючи абстрактні поняття у доступні для дитини графічні образи.

Щоб зрозуміти, чому мнемотехніка демонструє високу корекційну ефективність, необхідно звернутися до засад нейропедагогіки та психолінгвістики. Мовленнєва діяльність дитини з порушеннями розвитку розгортається в умовах зниженого рівня функціонування мовленнєвих та когнітивних зон кори головного мозку. Зокрема, страждає операційна пам'ять та моторне планування (праксис).

Мовленнєва активність - це складне інтегративне утворення, що характеризується стійкою потребою дитини вступати в комунікативний контакт, інтенсивністю використання мовленнєвих засобів, швидкістю лінгвістичного орієнтування в ситуації спілкування та наявністю творчого компонента у висловлюванні.

У нормотиповому розвитку перехід від думки до слова відбувається автоматично завдяки сформованому внутрішньому програмуванню (за О. О. Леонтьєвим). У дітей із ПМР цей механізм деструктурований.

Мнемотехнічні засоби виконують функцію зовнішнього механізму організації пізнавальних процесів. Коли дитина бачить мнемосхему, відбувається одночасна активація кількох аналізаторних систем:

Зорової (сприймання символу, кольору, форми);

Слухової (сприймання слова, яке логопед асоціює із символом);

Кінестетичної (якщо символ дитина викладає руками або обводить пальчиком).

Завдяки принципу подвійного кодування інформації (Аллан Пайвіо) - візуального та вербального - у дитини формуються міцні асоціативні зв'язки. Нейрофізіологічно це забезпечує взаємодію між правою (образною, просторовою) та лівою (логічною, лінгвістичною) півкулями головного мозку. Колір, контур, символ запускають емоційну реакцію, яка розгальмовує мовленнєві зони Брока і Верніке, знижуючи рівень тривожності дитини перед актом висловлювання.

Логопедична робота будується за принципом генезису наочних опор:

1. Мнемоквадрат (Одиничний образ-символ)

Це найменша структурна одиниця. Вона кодує одне слово (іменник, дієслово або прикметник). Важливо уникати деталізованих малюнків, оскільки вони відволікають увагу. Символ має бути лаконічним, схематичним та стилізованим.

2. Мнемодоріжка (Ланцюжок символів)

Являє собою горизонтальний або вертикальний ряд із 3–4 мнемоквадратів. Це графічний каркас простого речення. Дитина рухається по доріжці зліва направо, що додатково формує просторовий праксис і готує око до читання.

3. Мнемотаблиця (Сюжетна матриця)

Це таблиця, у якій зашифровано цілий текст (казка, вірш, описова розповідь). Кожна клітинка - це мікро-сцена, логічно пов'язана з попередньою та наступною.

Методика трансформації «Від образу до слова»: Практичні кейси

Головна помилка багатьох педагогів - використання мнемотаблиць виключно для пасивного заучування віршів. У контексті розвитку *мовленнєвої активності* алгоритм має бути принципово іншим. Дитина має пройти шлях від пасивного декодування до активного самостійного кодування (креативного моделювання).

Практичний кейс «Руйнування мовленнєвого бар'єру через інтерактивне кодування»

Логопед пропонує дітям не готову таблицю, а створює її разом із ними в

процесі гри.

У цей момент дитина стає співавтором мовленнєвого коду. Вона відчуває власну компетентність. Коли таблиця створена спільно, рівень мовленнєвої активності зростає втричі, адже кожен символ - це особиста інтелектуальна знахідка дитини.

Доцільно використовувати таблиці з елементами «порожніх вікон». Дитина розповідає за схемою, доходить до порожнього квадрата зі знаком питання і має самотійно вигадати хід сюжету (креативне мовлення).

З метою систематизації вищезазначеного практичного досвіду та створення цілісного технологічного циклу супроводу старших дошкільників із ПМР було розроблено дві взаємодоповнюючі адаптовані корекційно-розвиткові програми.

Програма 1. «Вектор мовлення: від образу до слова»

Програма базується на принципах нейролінгвістики та теорії поетапного формування розумових дій. Мовлення розглядається як спрямований вектор, що має чітку траєкторію розвитку: від виникнення сенсорно-емоційного образу через візуальний символічний код до самотійного висловлювання.

Мета програми: Трансформація словникового запасу в активне мовлення, подолання лексико-граматичних дефіцитів, формування навичок структурно-логічного моделювання фрази.

Модуль І. «Світовідчуття»

- Корекційне спрямування: Збагачення словникового запасу назвами предметів і дій, розвиток умінь розрізняти та характеризувати ознаки об'єктів.
- Провідний мнемотехнічний інструментарій: Мнемоквадрати-антоніми, сенсорні мнемокуби (із текстурними поверхнями та символами).
- Очікуваний результат: Дитина без зусиль підбирає слова-ознаки, зникають тривалі паузи при згадуванні слів.

Модуль ІІ. «Смислові зв'язки»

- Корекційне спрямування: Формування граматичної будови мовлення, подолання аграматизмів, конструювання речень.
- Провідний мнемотехнічний інструментарій: Магнітні мнемодоріжки-

конструктори із кольоровим кодуванням частин мови.

- Очікуваний результат: Дитина будує три- або чотирикомпонентні речення з правильним використанням прийменників та відмінкових закінчень.

Модуль III. «Експресія»

- Корекційне спрямування: Розвиток зв'язного монологічного мовлення (переказ, описова розповідь).

- Провідний мнемотехнічний інструментарій: Динамічні мнемотаблиці зі змінними сюжетними блоками.

- Очікуваний результат: Складання розгорнутого тексту за планом-схемою без допомоги навідних запитань логопеда.

Специфіка реалізації (Методичний кейс модуля «Смислові зв'язки»)

Використовується прийом «Колірного векторизатора». Мнемоквадрати мають кольоровий контур:

- іменники — синій;
- дієслова — червоний;
- прикметники — зелений.

Дитина, викладаючи на столі кольорову стрілку-вектор від синього квадрата до червоного, а потім до зеленого, фізично відчуває синтаксичну структуру мови. Це унеможлиблює ситуацію, коли дитина пропускає присудок (що є типовим для дітей із системними порушеннями мовлення).

Програма 2. «Таємниці балакучих схем»

Програма побудована на засадах ігрової та театралізованої педагогіки. Мнемосхеми тут позиціонуються як живі, інтерактивні партнери з комунікації, які «заговорили» завдяки зусиллям дитини. Особливий акцент робиться на розвитку діалогічної взаємодії та комунікативної ініціативи в соціумі однолітків.

Мета програми: Розвиток мовленнєвої ініціативи, подолання комунікативного страху, формування зв'язного діалогічного та полілогічного мовлення, стимуляція словесної творчості.

Оригінальні технологічні блоки програми:

Блок 1. «Мнемо-інтерв'ю» (Діалогічний інтенсив)

Діти працюють у парах. Один виконує роль «журналіста», інший — «її увага повністю зосереджена на вислуховуванні партнера та емоційному зіркового гостя» (наприклад, Мудрого Ворона чи Космічного Робота).

Це знімає з дитини напругу: їй не потрібно судорожно згадувати, про що запитати, веденні діалогу.

Блок 2. «Казкові метаморфози» (Творче моделювання)

Робота з мнемоколажами великого формату, де змішані символи з різних казок. Дітям пропонується розгадати «таємницю» колажу — знайти помилки злої чаклунки та придумати нову, абсолютно оригінальну казку.

Блок 3. «Театральний суфлер» (Емоційно-рефлексивний етап)

Використання мнемотаблиць для драматизації. На кожному символі є піктограма емоційного стану (радість, здивування, переляк). Дитина вчиться не просто відтворювати текст, а керувати просодичною стороною мовлення: тембром, інтонацією, силою голосу, темпо-ритмічною структурою, що є критично важливим для дітей із дизартричним компонентом.

Отже, мнемотехніка є ефективним інструментом розвитку мовленнєвої активності старших дошкільників із порушеннями мовлення. Використання символів, схем та асоціативних моделей сприяє формуванню зв'язного мовлення, активізації словникового запасу, розвитку граматичної будови мовлення та комунікативної впевненості дітей. Завдяки використанню мнемосхем дитина навчається не лише правильно говорити, а й логічно мислити, висловлювати власні думки та творчо взаємодіяти з навколишнім світом.

Впровадження розроблених адаптованих програм «Вектор мовлення: від образу до слова» та «Таємниці балакучих схем» дозволяє досягти наступних позитивних зрушень у розвитку дітей:

1. **Подолання психологічного бар'єру:** Наявність візуального плану мінімізує страх перед власним мовленнєвим безсиллям. Дитина відчуває психологічну безпеку, що є базовою умовою для виникнення мовленнєвої ініціативи.

2. **Структурування мислення:** Завдяки мнемосхемам процес мислення

набуває чіткої структури, що допомагає дитині будувати зв'язні висловлювання. Діти вчаться мислити системно, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та утримувати логіку розповіді.

3. Удосконалення лексичної компетентності: Перехід від простого повторення до самостійного оперування символами сприяє швидкому переходу слів із пасивного словника в активний.

4. Комунікативна автономність: Діти припиняють бути залежними від постійних підказок дорослого, що значно полегшує процес їхньої подальшої інтеграції та адаптації до умов навчання у закладах загальної середньої освіти.

Таким чином, використання мнемотехніки оптимізує логопедичну роботу, перетворюючи корекційний процес із рутинного тренажу на захоплюючу інтелектуально-мовленнєву творчість дитини.

Список використаних джерел

1. Ткаченко Т. О. *Використання схем у складанні описових розповідей у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.* // *Дефектологія.* 2013 С. 18–22.
2. Пайвіо А. *Психологічні процеси подвійного кодування інформації (Dual-Coding Theory).* // *Когнітивна психологія.* 2015. Вип. 3. С. 112–125.
3. Виготський Л. С. *Мислення і мовлення.* (Класичне перевидання). Київ: Знання, 2021. 314 с.
4. Леонтьєв О. О. *Психолінгвістичні системи та механізми мовленнєвої діяльності.* Львів: Світ, 2022. 280 с.
5. Трофименко Л. І., Ілляшенко Т. Д. *Корекційно-розвиткова робота з дітьми старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивної освіти.* Методичний посібник. Київ: Наш час, 2024. 164 с.
6. Чепурний М. В., Пащенко Ю. В. *Асоціативно-візуальні технології в сучасній дошкільній освіті: теорія і практика мнемотехніки.* Тернопіль: Мандрівець, 2025. 192 с.
7. Шеремет М. К., Тарасун В. В. *Логопедія: Підручник для закладів вищої освіти.* 4-те вид., виправл. та доповн. Київ: Видавничий дім «Слово», 2023. 612 с.

УДК 376.36:373.2

Євгенія ЯРЕМЧУК,

здобувачка другого (магістерського) рівня вищої

освіти спеціальності Спеціальна освіта

Житомирський державний університет імені Івана Франка

(Житомир, Україна)

МЕТОДИ ТА ПРИЙОМИ РОЗВИТКУ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток словникового запасу дітей дошкільного віку є важливим і комплексним процесом, що передбачає не лише накопичення нових слів, а й засвоєння їх значення, формування вміння правильно та доречно використовувати лексику у мовленнєвому спілкуванні. Особливе значення цей процес має у старшому дошкільному віці, коли активно вдосконалюється мовлення дитини, розширюються її пізнавальні можливості та комунікативні навички.

Формування словникового запасу відбувається як у процесі повсякденного спілкування з дорослими та однолітками, так і під час організованої освітньої діяльності в закладі дошкільної освіти. Важливу роль у розвитку словникового запасу дітей відіграє вчитель-логопед, який за допомогою спеціально підібраних методів, прийомів, мовленнєвих вправ, дидактичних ігор сприяє збагаченню активного й пасивного словника, формуванню лексичної компетентності та розвитку комунікативних умінь дошкільників.

Відповідно до вимог Базового компонента дошкільної освіти, дошкільники повинні володіти достатнім словниковим запасом, уміти добирати слова відповідно до ситуації спілкування, використовувати різні

лексичні групи для позначення предметів, ознак, дій і явищ навколишнього світу. Важливим є також ознайомлення дітей із фразеологічними засобами мовлення, прислів'ями, приказками, загадками та формулами мовленнєвого етикету, що забезпечує повноцінний мовленнєвий розвиток особистості дошкільника [2].

У процесі розвитку словникового запасу дітей дошкільного віку важливими є такі етапи: ознайомлення дитини з новими словами, пояснення їх значення, демонстрація правильного використання у мовленні, формування зв'язків між словами та закріплення лексичних одиниць в активному словнику [5]. Саме послідовне використання різних методів і прийомів сприяє ефективному формуванню лексичної компетентності дошкільників.

Словниковий запас дитини дошкільного віку охоплює назви предметів, дій, ознак, якостей, узагальнювальні поняття, синоніми, антоніми, багатозначні слова, а також образну та емоційно забарвлену лексику. Важливим напрямом роботи є формування вміння використовувати слова відповідно до ситуації спілкування та розуміти їх смислові відтінки.

Ефективними методами та прийомами розвитку словникового запасу дітей дошкільного віку є спілкування з дорослими та однолітками, театралізована діяльність, дидактичні ігри, словесні вправи, ігри-драматизації, а також різні види практичної діяльності [1]. Основою успішного розвитку словникового запасу дітей старшого дошкільного віку є їхня пізнавальна активність, зокрема дослідницька, пошукова та предметно-практична діяльність [3, с. 139].

Особливу роль у розвитку словникового запасу дітей дошкільного віку відіграють ігрові технології. У процесі гри діти активно спілкуються, формують зв'язні висловлювання, розвивають комунікативні вміння та збагачують словниковий запас. Ігрова діяльність позитивно впливає на мовленнєву активність дітей, сприяє розвитку виразності, доречності та багатства мовлення, а також формуванню емоційно-комунікативних навичок [4, с. 58-65].

Для розвитку словникового запасу дітей дошкільного віку вчитель-

логопед закладу дошкільної освіти використовує різноманітні методи та прийоми мовленнєвої роботи. Ефективними є розглядання іграшок та картин, складання описових розповідей, читання художньої літератури, переказ текстів, повторення та закріплення нових слів у мовленні дітей. Важливе значення має також добір слів-синонімів, пояснення значень слів, характеристика персонажів та використання лексичних одиниць у різних мовленнєвих ситуаціях [6, с. 163-166].

У процесі формування словникового запасу дошкільників широко застосовуються наочні, словесні та практичні методи навчання. До наочних методів належать розгляд предметів, дидактичних іграшок, сюжетних і предметних картин, використання схем, піктограм та ілюстративного матеріалу. Словесні методи передбачають бесіди, пояснення, інструкції, запитання, мовленнєві вправи та роботу з художнім словом. Практичні методи включають імітаційні вправи, мовленнєві ігри, вправи з предметами, рухливі та рольові ігри, що сприяють активізації мовлення й закріпленню нових лексичних одиниць у мовленні дітей [7, с.57-66].

Отже, розвиток словникового запасу дітей дошкільного віку є цілісним, багатоетапним і систематичним процесом, який охоплює засвоєння нових лексичних одиниць, усвідомлення їх значення та формування вміння доцільно використовувати їх у мовленні. Його успішність значною мірою залежить від поєднання організованої освітньої діяльності та природного мовленнєвого спілкування дитини з дорослими й однолітками.

У процесі мовленнєвого розвитку важливу роль відіграє вчитель-логопед закладу дошкільної освіти, який цілеспрямовано використовує різноманітні методи, прийоми та засоби роботи, спрямовані на збагачення активного й пасивного словника, формування лексичної компетентності та розвиток комунікативних умінь дітей. Ефективність цього процесу забезпечується поетапністю засвоєння лексики та системним її закріпленням у мовленні.

Встановлено, що розвиток словникового запасу базується на використанні різних груп методів - наочних, словесних і практичних, які у поєднанні з ігровими технологіями створюють сприятливі умови для

активізації мовленнєвої діяльності дітей. Особливої значущості набуває ігрова діяльність, оскільки вона забезпечує природну мотивацію до спілкування та сприяє формуванню виразного, багатого й доречного мовлення. Таким чином, цілеспрямована та систематична робота з розвитку словникового запасу є необхідною умовою повноцінного мовленнєвого розвитку дошкільників, їх успішної комунікації та подальшого навчання.

Список використаних джерел

1. Албул В. Г. Засоби розвитку словника у дошкільників. *Актуальні проблеми психології*. Том V. Випуск 17. URL:<http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v5/i17/3.pdf>(дата звернення: 27.05.2026).
2. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/ua/osvita/doshkilna-osvita/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-v-ukrayini> (дата звернення: 27.05.2026).
3. Іваненко Н. В., Козак Л. В. Особливості пізнавального розвитку дітей шостого року життя. *Наукові інновації та передові технології*. 2022. №6(8). С. 131-141.
4. Кормош М. Є., Чекан О. І. Теоретико-методичні засади розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку в ігровій діяльності. *Наука майбутнього: збірник наукових праць студентів, аспірантів та молодих вчених* / гол. ред. В.В. Гоблик. Мукачево : РВВ МДУ, 2019. Вип. 2(4). С.58-65.
5. Степанова О. І. Особливості розвитку словника у дітей з порушенням мовлення. *Наукові записки РДГУ*. 2014. Вип. 10 (53).
6. Фокіна К., Федорова М. Характеристика та методичні основи розвитку словника дітей у ранньому віці. *Перспективи розвитку дошкільної освіти і сучасний образ дитинства: зб. наукових праць* / за заг. ред.: О.О.Максимової, М.А.Федорової. Житомир: ФОП Левковець, 2021. С. 163-166.
7. Чепка О. Ігрові технології у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. Вип. 2(10). С. 57-66.

Розділ 3.
ДІАГНОСТИКА, ПСИХОКОРЕКЦІЯ І ПСИХОКОНСУЛЬТУВАННЯ В
СИСТЕМІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

УДК 376

Наталія БАБИЧ,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Катерина ТИЧИНА,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Ірина ГОРІЛКО,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
(м. Київ, Україна)

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ АСПЕКТ ФОНЕТИЧНОГО ПОРТРЕТУ ДИТИНИ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ ДІАГНОСТИЦІ

Фонетичний портрет – це комплексна динамічна модель, що виступає цілісним уособленням мовної особистості та охоплює акустичні параметри, фонологічні ознаки, паралінгвістичні й соціальні характеристики індивіда. Це не статичний відбиток порушень, а інтегральна багаторівнева система, яка відображає індивідуальну специфіку мовлення і здатна гнучко реагувати на корекційний вплив через механізми адаптивного виведення [5]. Сучасна наука розглядає звуковимову не просто як набір ізольованих рухів, а як складну систему, що функціонує на перетині когнітивних, нейрофізіологічних та лінгвістичних процесів. Артикуляційному акту завжди передують складне моторне планування та програмування. Здатність досягати однакового акустичного результату за допомогою різних рухів (моторна еквівалентність) доводить, що правильна вимова жорстко регулюється центральною нервовою системою, субкортикальними структурами та безперервним зворотним зв'язком між слуховим і мовленнєворуховим аналізаторами [1, 3].

Саме тому індивідуальний фонетичний портрет дитини виступає не лише репрезентацією її моторних можливостей, а й прямим відображенням складних психолінгвістичних механізмів. Серед них можна виділити фонологічне кодування, яке демонструє здатність дитини до когнітивного та гальмівного контролю. Це вміння дозволяє дитині виділяти релевантні ознаки звуків, пригнічувати вплив фонологічних «сусідів», які конкурують за активацію, та гнучко керувати фонологічними репрезентаціями [4]. Ще одним компонентом

є слуховий контроль, який базується на механізмі аудіального зворотного зв'язку, завдяки якому дитина використовує слух для керування рухами артикуляторів до потрібних акустичних цілей. Дефіцит цього контролю дезорганізовує повноцінну взаємодію мовленнєворухового і слухового аналізаторів і тому виступає важливим діагностичним критерієм [3]. Серійна організація мовлення має вияв у здатності дитини сприймати звуки у чіткій послідовності та вчасно переключатися з однієї артикуляції на іншу, що забезпечує коректне моторне планування для всього мовленнєвого висловлювання [6]. У структурі фонетичного портрету самокорекція виступає як багаторівневий процес саморегуляції, яким керує внутрішній «планувальник», який безперервно оцінює рівень спотворення акустичного сигналу. Відповідно розвиток цього механізму демонструє стабілізацію акустико-фонетичних репрезентацій, які стають стійкими до інтерференції раніше засвоєних помилкових патернів в мовленні дитини [7]. Не менш важливим механізмом, який дозволяє оцінити фонетичний портрет дитини, є стабільність у спонтанному мовленні. Саме в умовах непередбаченого, діалогічного спілкування фіксується справжня автентичність вокальних характеристик дитини. Це демонструє її здатність гнучко адаптувати просодичні й звукові параметри, не втрачаючи загальної розбірливості мовлення, попри мінливість і динаміку комунікативної ситуації [2].

Впровадження технології фонетичного портрета маркує перехід від традиційної «описової логопедії» до глибокого нейробіологічного та психолінгвістичного аналізу. Вона перетворює стандартне обстеження з механічної констатації викривлених звуків на комплексний аналіз, який дозволяє зрозуміти глибинні причини та складні взаємозв'язки між етіологією, дефіцитом обробки та зовнішніми симптомами. Це допомагає не просто зафіксувати порушення, але й оцінити функціональне використання навичок дитиною. Використання фонетичного портрету в діагностиці дозволяє логопеду вийти за межі традиційного спостереження, виявити справжні механізми порушень і визначити найбільш точний, ефективний та персоналізований корекційний маршрут для кожної конкретної дитини.

Список використаних джерел

- 1.Грибань Г. В. Дислалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. Київ: Ін-т спец. педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 47 с. (рукопис)
- 2.Стеріополо О. І. Фонетичний аналіз підготовленого і спонтанного мовлення. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2021. Вип. 32. С. 106-117. URL: <https://www.lingstud.od.ua/archive/2021/32/11.pdf> (дата звернення: 14.05.2026).
- 3.Ekström A. G. Motor constellation theory: A model of infants' phonological development. *Front. Psychol.* 2022. Vol. 13. Art. 996894. doi:[10.3389/fpsyg.2022.996894](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.996894)
- 4.García-Sierra A., Ramírez-Esparza N. Neural mechanisms of bilingual speech perception: the role of the executive control network in managing competing phonological representations. *Bilingualism: Language and Cognition*. 2026. Vol. 29, Iss. 1. P. 47-64. doi:[10.1017/S1366728925000148](https://doi.org/10.1017/S1366728925000148)
- 5.Guo C., Lian J., Liu Y., Huang B., Narayanan S., Cho C. J., & Anumanchipalli G. HuPER: A Human-Inspired Framework for Phonetic Perception. *arXiv preprint arXiv:2602.01634*. 2026. doi:[10.48550/arXiv.2602.01634](https://doi.org/10.48550/arXiv.2602.01634)
- 6.Sasisekaran J., Chow R., Burton P., & Alain C. Investigating the neural correlates of phonological encoding using a cluster-based analysis approach. *NeuroReport*. 2021. Vol. 32, Iss. 5. P. 373-377. doi: [10.1097/WNR.0000000000001605](https://doi.org/10.1097/WNR.0000000000001605)
- 7.Klella A. From Thought to Speech: A Critical Review of Levelt's Speech Production Model and Its Applications. *Al Qurtas*. 2025. Part 4, Iss. 26. P. 1-21. URL: https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/131790973/26p4_1_7_-libre.pdf (дата звернення: 14.05.2026).

УДК 376

Олена БАРИШЕВСЬКА,

фахівець ІРЦ № 3,

здобувач магістерського рівня вищої освіти

Науковий керівник: **Ірина СЕРЕДА,**

кандидат педагогічних наук, доцент

СИСТЕМНИЙ АНАЛІЗ РОЛІ СІМ'Ї У РОЗВИТКУ ЗАЇКАННЯ: ВІД ФАКТОРІВ РИЗИКУ ДО РЕСУРСІВ ПІДТРИМКИ

Заїкання є одним із найбільш поширених і складних порушень темпо-ритмічної організації мовлення в дитячому віці, яке суттєво впливає на комунікативний розвиток дитини, її емоційний стан та соціальну адаптацію. Сучасна наука розглядає заїкання як мультифакторний феномен, у генезі якого поєднуються генетичні, неврологічні, психофізіологічні та психосоціальні чинники.

У сучасних психолого-педагогічних та логопсихологічних дослідженнях (Ю. Рібцун, О. Романчук, В. Тищенко, Е. Kelman, А. Nicholas) заїкання дедалі частіше розглядається не лише як індивідуальне мовленнєве порушення дитини, а як феномен, що формується та підтримується в контексті сімейної системи [1; 2; 3]. Такий підхід ґрунтується на положенні про системний характер розвитку дитини, відповідно до якого мовленнєві, емоційні та поведінкові прояви є результатом взаємодії дитини з найближчим соціальним оточенням, передусім з батьками.

Попри значні досягнення логопедії у розробці корекційних методик, проблема стабільності результатів мовленнєвої терапії залишається актуальною, особливо в умовах підвищеного психоемоційного навантаження на дитину.

Одними з факторів ризику в сімейному середовищі, які сприяють виникненню та ускладненню перебігу заїкання у дітей, є особливості батьківських установок та емоційно-комунікативного клімату сім'ї. До ключових чинників, що негативно впливають на розвиток мовлення, належать високий рівень батьківської тривожності, надмірний контроль і завищені вимоги до мовленнєвої діяльності дитини, а також негативна оцінка її мовленнєвих труднощів. Ці установки поєднуються з частими сімейними

конфліктами, швидким темпом сімейної комунікації та недостатньою емоційною підтримкою дитини, що створює стійке психоемоційне напруження. Такі емоційні стани батьків транлюються дитині через вербальні та невербальні сигнали, підвищуючи її емоційне напруження, ускладнюючи мовленнєву діяльність та закріплюючи негативні переживання, пов'язані із мовленням.

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) [3].

Важливу роль у подоланні заїкання відіграють ресурси сімейної підтримки, які можуть виступати захисними чинниками та сприяти успішному мовленнєвому й емоційному розвитку дитини. Насамперед значення має безумовне прийняття дитини незалежно від особливостей її мовлення, що створює відчуття психологічної безпеки та знижує ризик формування негативного ставлення до власного мовленнєвого дефекту. Не менш важливим є позитивний емоційний клімат у сім'ї, заснований на довірі, підтримці та взаєморозумінні, який сприяє зменшенню емоційного напруження та тривожності, що часто супроводжують заїкання.

Суттєвим ресурсом є підтримувальна та некритична комунікація, за якої увага дорослих зосереджується на змісті висловлювання дитини, а не на

недоліках її мовлення. Такий стиль взаємодії допомагає знизити комунікативний тиск і формує позитивний досвід спілкування. Важливим чинником успішної допомоги також є готовність батьків до співпраці з фахівцями, виконання рекомендацій та активна участь у корекційно-розвитковому процесі. Значну роль відіграє й формування позитивної самооцінки дитини, розвиток упевненості у власних можливостях та підтримка її соціальної активності. Ефективність сімейної підтримки підвищується за умови використання батьками стратегій конструктивної взаємодії, зокрема уважного слухання, надання достатнього часу для висловлювання думок та створення сприятливого мовленнєвого середовища.

У зв'язку з цим сімейно-орієнтований підхід розглядає сім'ю не як причину проблеми, а як ключовий ресурс корекційної роботи. Батьки виступають активними партнерами фахівця, а не лише виконавцями рекомендацій. Отже основними принципами сімейно-орієнтованого підходу виступають:

1.Партнерство фахівця та батьків. Батьки залучаються на всіх етапах допомоги: від спільного аналізу труднощів дитини та постановки цілей до впровадження рекомендацій у повсякденному спілкуванні та оцінки результатів. Така співпраця підвищує мотивацію батьків, ефективність втручання та сприяє генералізації набутих навичок у природні комунікативні ситуації.

2.Зниження комунікативного тиску. Важливим завданням є модифікація стилю сімейної взаємодії. Це включає уповільнення темпу мовлення дорослих, збільшення пауз для відповіді дитини, зменшення кількості запитань, відмову від постійних виправлень і критичних зауважень. Такі зміни знижують мовленнєву тривожність дитини та формують відчуття комунікативної безпеки.

3.Корекція батьківських установок. Робота спрямована на зменшення батьківської тривожності, яка часто перевищує рівень переживань самої дитини. Негативні установки («дитина має говорити ідеально», «треба постійно виправляти», «заїкання залишиться назавжди») замінюються адаптивними: мовленнєві труднощі не визначають цінність дитини, головне – ефективне

спілкування, а не ідеальна плавність мовлення. Підтримка й прийняття стають основою корекційного процесу.

4.Підвищення батьківської компетентності. Батьків навчають розуміти природу заїкання, розпізнавати фактори, що його посилюють, застосовувати підтримувальні стратегії спілкування та допомагати дитині долати негативні емоції. Це зменшує відчуття безпорадності та підвищує впевненість батьків у власних виховних можливостях.

5.Розвиток емоційних ресурсів сім'ї. Підхід передбачає роботу зі зниженням загального сімейного стресу, покращенням емоційного клімату, навчанням конструктивного вирішення конфліктів та формуванням позитивного ставлення до особливостей розвитку дитини. Сприятливий сімейний мікроклімат сприяє зниженню тривожності та підвищенню комунікативної активності дитини.

Яскравим прикладом демонстрації сімейно-орієнтованого підходу визнана терапія взаємодії батьків і дітей Центру Майкла Пейліна, представлена у праці Elaine Kelman та Alison Nicholas [3]. Програма фокусується на аналізі та оптимізації взаємодії «батько-дитина», розвитку підтримувального стилю спілкування та зміцненні сімейних ресурсів. Дослідження підтверджують позитивний вплив змін у поведінці батьків на плавність мовлення та емоційний стан дитини.

Отже, сімейно-орієнтовані підходи розглядають сім'ю як головний ресурс подолання заїкання. Їх ефективність визначається активною участю батьків у створенні підтримувального мовленнєвого середовища та формуванні у дитини позитивного ставлення до власного мовлення. Сучасні програми корекції заїкання все частіше базуються на принципах сімейного партнерства та розвитку сімейної резильєнтності.

Список використаних джерел

- 1.Романчук О. Дорога любові. Путівник для батьків дітей з особливими потребами і тих, хто йде поруч. Львів: Колесо, 2009. 176 с.
- 2.Тищенко В. В., Рібцун Ю. В. Як навчити дитину правильно розмовляти:

Від народження до 5 років: Поради батькам. Київ: «Літера», 2009. 128 с.

3. Kelman E., Nicholas A. Palin parent-child interaction therapy for early childhood stammering. 2nd edition. Routledge, 2020. 374 p.

УДК: 37. 015. 324.

Вадим КОБИЛЬЧЕНКО

доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу
освіти дітей з порушеннями сенсорного розвитку

Ірина ОМЕЛЬЧЕНКО

доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу
психолого-педагогічного супроводу
дітей з особливими потребами
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України
(м. Київ, Україна)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ ОПТИМІЗАЦІЇ РОЗВИТКУ ДЕПРИВОВАНОЇ ОСОБИСТОСТІ

Разом з формуванням гуманістичної спрямованості освіти дітей з порушеннями розвитку, виникненням і утвердженням в Україні інклюзивного навчання стала активно розвиватися й поступово реалізовуватися ідея психологічного супроводу освіти таких дітей, що виникла в межах проблеми надання ефективної кваліфікованої психологічної допомоги.

Надання психологічної допомоги в психологічній парадигмі вимагає переходу від класифікації, заснованій на феномені хвороби (медична парадигма), до власне психологічної класифікації людських потреб і проблем.

Нагадаємо також, що порушення розвитку, дизонтогенез особистості – це складна біопсихосоціальна проблема, обумовлена зміною функціонування всіх

рівнів особистісної організації людини. Ми також стверджуємо, що особистісний розвиток дітей з певними психофізичними порушеннями відбувається в умовах поліфакторної (сенсорної, когнітивної, мовленнєвої, соціальної і т.д.) депривації, що суттєво утруднює задоволення актуальних потреб дитини та призводить до дефіциту особистісного досвіду (сенсорного, соціального й емоційного), зумовлюючи у подальшому виникнення фрустрації, яка виражається в характерних переживаннях і поведінці.

Необхідно допомогти дитині якомога раніше знайти сили в собі самій, навчити її опиратись зовнішнім негативним впливам (стресам, конфліктам тощо) і водночас ефективно взаємодіяти із соціальним довкіллям. Саме тому діти з порушеним розвитком потребують кваліфікованого психологічного супроводу, спрямованого на профілактику та подолання наслідків поліфакторної депривації.

Для практичних завдань ми визначаємо психологічний супровід як модель діяльності психолога в закладі освіти, спрямовану на оптимізацію особистісного розвитку дитини з ООП при взаємодії з навколишнім світом. На нашу думку, психологічний супровід можна віднести до зовнішніх (середовищних, соціальних) ресурсів, позаяк він спирається і активізує ресурси внутрішні (особистісні, психологічні).

Крім того, основними напрямками психологічного супроводу в системі спеціальної освіти та інклюзивного навчання мають бути діагностика, розвиток та корекція особистості, психопрофілактика. В змісті психологічного супроводу як моделі організації роботи шкільної психологічної служби головним є:

- формування у суб'єктів соціальної взаємодії вмінь жити в соціумі, ефективно взаємодіяти з іншими людьми;
- розвиток толерантності до інших точок зору;
- розвиток навичок взаєморозуміння;
- формування комунікативної компетентності;
- розвиток здатності до подолання життєвих проблем;
- стимулювання пізнавальної активності;

- тренінг навичок саморегуляції;
- формування впевненості у собі;
- розвиток умінь самоорганізації (самостійність у плануванні, самоконтроль тощо);
- формування та тренінг умінь в сфері самовизначення (розуміння власних завдань в конкретній ситуації, визначення відповідної лінії поведінки тощо).

За метою і спрямованістю психологічного впливу можна виділити основні види психологічної допомоги, зокрема:

– психопрофілактику – допомогу на рівні попередження життєвих труднощів у дитини з ООП, її навчальних або інших перевантажень, екстремальних і стресових станів, глибоких емоційних переживань або навіть психічних розладів. Психопрофілактика проводиться зазвичай за результатами діагностики дитини, спостереження за умовами її життя, прогнозування посиленого впливу на неї тих чи інших зовнішніх чинників. Вона також проводиться з дітьми, що наближаються до однієї з вікових криз, з дітьми, що відрізняються підвищеною чутливістю, багатою уявою, явною обдарованістю та іншими психологічними особливостями, а також з дітьми, що змінюють місце навчання, які втратили когось з батьків в результаті смерті або розлучення тощо;

– психокорекцію – «виправлення» тієї або іншої психологічної особливості, що заважає дитині з ООП оптимально функціонувати, добре себе почувати, бути в нормальних стосунках з дітьми і дорослими. Наприклад, до особливостей, що потребують психокорекції, можуть бути віднесені занадто висока (неадекватна) або занижена самооцінка, агресивність, егоїстичні риси характеру, нечутливість до людей, їхніх переживань, настрою, проблем. Окрім того, вона може бути корисною для корекції установок, норм і стереотипів поведінки, вирішення завдань психологічної адаптації.

Психокорекція як напрям діяльності психолога орієнтована передусім на дітей з різноманітними психологічними проблемами і спрямована на їх вирішення. Це, як правило, певні проблеми із засвоєнням соціально

прийнятних форм поведінки, в спілкуванні із дорослими та однолітками, психологічному самопочутті й таке інше. Для надання психологічної допомоги таким дітям повинна бути продумана система дій, конкретних психологічних заходів, що допоможуть підлітку подолати або компенсувати власні проблеми.

Психолог, працюючи з великою кількістю дітей, у переважній більшості випадків не може створювати під кожен проблему індивідуальну програму корекції. На нашу думку, практичний психолог повинен бути оснащений певним набором відповідних корекційних програм, спеціалізованих, передусім, за віком.

Психокорекційна робота може здійснюватися як у формі індивідуальної, так і групової діяльності. Вибір конкретної форми роботи залежить від характеру проблеми, віку дитини, її побажань. Для того щоб отримані дитиною психологічні знання виступили свого роду каталізаторами внутрішніх процесів, необхідно дуже серйозно підходити і до відбору змісту, і до вибору форм роботи.

Список використаних джерел

1. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2015. 205 с.
2. Кобильченко В. В. Соціально-психологічні основи розвитку та корекції особистості підлітка в нормі і при патології зору: монографія. К.: Освіта України. 2010. 552 с.
3. Кобильченко В. В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс». 2017. 367 с.
4. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Спеціальна психологія: підручник. Київ : ВЦ «Академія». 2020. 224 с.
5. Омельченко, І.М., Кобильченко, В.В. Теоретичні виміри психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами: сталий розвиток і кризова парадигма. Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія

«Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»). 2026. 1(59). С. 3558-3575. DOI: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1\(59\)-3558-3575](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2026-1(59)-3558-3575) URL: <https://surl.li/ipykwt>

УДК 316.77:376-056.36-053.6

Олена КОВТУН,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

Науковий керівник: **Ольга ГУБАРЬ**

канд. пед. наук, доцент, завідувач кафедри технологій
корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології

Полтавський національний педагогічний

університет імені В. Г. Короленка,

(м. Полтава, Україна)

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ КОМПОНЕНТ КОРЕКЦІЇ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасна спеціальна та інклюзивна освіта орієнтується не лише на подолання окремих порушень розвитку, а й на формування практичної здатності дитини діяти в реальних соціальних ситуаціях. Для підлітків з інтелектуальними порушеннями це має особливе значення, оскільки підлітковий вік посилює потребу в самостійності, спілкуванні, прийнятті правил групи, емоційному самоконтролі та поступовому включенні в ширше соціальне середовище. Водночас інтелектуальні порушення ускладнюють розуміння інструкції, планування дії, перенесення засвоєного способу поведінки, адекватне звернення по допомогу та підтримання діалогу з дорослими й однолітками. Тому соціально-комунікативний компонент корекційної роботи доцільно розглядати як один із провідних показників готовності підлітка до освітньої та соціальної адаптації.

У наукових працях, присвячених соціалізації осіб з психофізичними

порушеннями, підкреслюється потреба у поєднанні навчальних, виховних, комунікативних і практико-орієнтованих засобів підтримки [1]. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку ґрунтуються на поетапності, наочності, повторюваності, емоційній безпеці та перенесенні сформованих умінь у побутові й соціальні ситуації [2]. Це особливо важливо для підлітків з інтелектуальними порушеннями, у яких недостатність соціального досвіду поєднується з труднощами саморегуляції, мовленнєвого опосередкування дії та практичної самостійності.

Метою дослідження, покладеного в основу цих тез, є обґрунтування діагностико-корекційного підходу до підтримки соціально-комунікативного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями. Для цього було використано аналіз наукових і навчально-методичних джерел, педагогічне спостереження, бесіди з фахівцями, аналіз психолого-педагогічної документації та практичні завдання. Діагностичне вивчення будувалося за чотирма взаємопов'язаними критеріями. Пізнавально-регулятивний критерій дав змогу оцінити розуміння інструкції, планування й самоперевірку. Емоційно-вольовий критерій стосувався здатності приймати правило, чекати, реагувати на помилку й завершувати дію. Соціально-комунікативний критерій охоплював уміння звертатися по допомогу, працювати в парі, дотримуватися черги та домовлятися. Психомоторно-адаптивний критерій відображав здатність виконувати практичні й побутові дії з поступовим зменшенням допомоги.

Узагальнення результатів констатувального етапу засвідчило системний і нерівномірний характер психофізичного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями. Найбільш проблемним виявився саме соціально-комунікативний критерій. Низький рівень за ним продемонстрували 75,0 % учасників, а достатній рівень не було зафіксовано. Це свідчить про труднощі ініціювання взаємодії, звернення по допомогу словами, дотримання правил парної або групової діяльності та перенесення соціальної норми у нову ситуацію. Емоційно-вольовий критерій також потребує посиленої підтримки, оскільки 58,3 % учасників перебували на низькому рівні. У практичному вимірі

це проявлялося в імпульсивності, нестійкому прийнятті правила, труднощах очікування й недостатній готовності завершувати завдання після помилки.

Пізнавально-регулятивний і психомоторно-адаптивний критерії мали відносно кращі показники, однак також не можуть залишатися поза корекційним впливом. Частина підлітків могла виконувати знайомі дії за зразком або після повторення інструкції, але за зміни умов потребувала наочного алгоритму, додаткового показу чи спільного виконання з дорослим. Отже, середній рівень розвитку не означає відсутності труднощів, а радше вказує на наявність ресурсу, який може бути активізований за умови правильно організованої педагогічної допомоги. Отримані результати узгоджуються з положенням про важливість спеціального формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями [3].

На основі отриманих даних було розроблено корекційно-розвиткову програму підтримки психофізичного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями. Вона розрахована на 12 занять тривалістю 30-40 хвилин і може реалізовуватися індивідуально, у мікрогрупі або з елементами парної взаємодії. Програма містить пізнавально-регулятивний, емоційно-вольовий, соціально-комунікативний і психомоторно-адаптивний блоки. Особливе місце в ній займають вправи на прийняття звернення по допомогу, дотримання черги, участь у парному завданні, домовленість із партнером, реакцію на помилку, завершення дії та перенесення сформованого способу поведінки у побутову ситуацію. Кожне заняття має сталу структуру, що включає коротке налаштування, пояснення правила, основну вправу, практичне перенесення, підсумок і фіксацію маленького успіху.

Показовим може бути заняття «Я можу зупинитися», спрямоване на формування саморегуляції та прийнятної комунікативної реакції. Педагог використовує картку із сигналом «стоп», пропонує зробити паузу перед відповіддю, а потім переносить сформовану дію в ситуацію помилки. Підліток навчається не кидати завдання, а обрати доступний спосіб поведінки, зокрема попросити допомоги, перевірити за зразком, повторити повільніше або зробити паузу. Для цієї категорії дітей значущою є не безпомилковість з першої спроби,

а поступове скорочення кількості підказок, спокійніше реагування на труднощі та поява прийнятної форми звернення до іншої людини.

Отже, соціально-комунікативний компонент корекції психофізичного розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями має реалізовуватися як діагностично обґрунтована система, у якій результати вивчення безпосередньо визначають зміст програми. Найбільшої уваги потребують уміння приймати правила, взаємодіяти з іншими, просити допомоги, завершувати діяльність і переносити сформовані способи поведінки в реальні ситуації. Практична цінність запропонованого підходу полягає в можливості використання програми у спеціальному та інклюзивному освітньому середовищі, а також в узгодженій роботі педагогів, фахівців супроводу і батьків.

Список використаних джерел

1. Гладченко І. В., Висоцька А. М., Супрун М. О. Соціалізація осіб з психофізичними порушеннями : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 214 с.

2. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку : навч.-метод. посіб. / О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко [та ін.] ; за наук. ред. О. В. Чеботарьової, О. І. Мякушко. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.

3. Утьосов Я. А., Утьосова О. І., Вержиховська О. М. Результати впровадження спеціальної методики формування соціальної компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. Корекційна педагогіка. 2022. Вип. 43. С. 64-76. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series19.2022.43.07>.

УДК 376.36:616.896

Марія КОЗАК,

асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Тернопільський національний педагогічний університет

ВИКОРИСТАННЯ VB-MAPP У СИСТЕМІ РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Сучасні тенденції розвитку спеціальної та інклюзивної освіти в Україні актуалізують проблему раннього виявлення порушень розвитку та впровадження ефективних програм допомоги дітям із розладами аутистичного спектра (РАС). За даними Всесвітньої організації охорони здоров'я та міжнародних епідеміологічних досліджень, кількість дітей із РАС продовжує зростати, що зумовлює необхідність удосконалення системи раннього втручання та використання доказових інструментів оцінювання розвитку дитини.

Раннє втручання розглядається як комплексна міждисциплінарна система підтримки дітей раннього віку, які мають ризик виникнення або вже виявлені порушення розвитку. Основною метою таких програм є максимальне розкриття потенціалу дитини, формування функціональних навичок, підтримка сім'ї та попередження вторинних порушень розвитку. Важливою умовою ефективності раннього втручання є проведення якісної функціональної оцінки, результати якої стають основою для планування індивідуальної програми допомоги.

Одним із найбільш поширених інструментів оцінювання у практиці прикладного аналізу поведінки (Applied Behavior Analysis, ABA) є VB-MAPP (Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program), розроблений американським дослідником Марком Сандбергом. Методика базується на концепції вербальної поведінки Б. Ф. Скіннера та дозволяє здійснювати комплексне оцінювання мовленнєвих, соціальних, навчальних і адаптивних навичок дітей із РАС та іншими порушеннями розвитку [3].

Особливість VB-MAPP полягає у тому, що оцінювання орієнтоване не на визначення рівня інтелекту чи встановлення діагнозу, а на аналіз функціональних навичок, які дитина використовує у повсякденному житті.

Саме тому методика є особливо цінною для системи раннього втручання, де головним завданням виступає не констатація порушення, а визначення напрямів подальшої допомоги.

VB-MAPP складається з декількох взаємопов'язаних блоків. Основним є оцінювання віх розвитку (Milestones Assessment), що охоплює 170 навичок у межах трьох рівнів розвитку, які відповідають типовому розвитку дітей від народження до 48 місяців. У межах цього компонента оцінюються такі сфери, як манд (прохання), такт (називання предметів та явищ), реакція слухача, візуальне сприймання, гра, соціальна взаємодія, моторна та вокальна імітація, ехонавички, інтравербальна поведінка, групові та академічні навички [2].

Окремим блоком є оцінювання бар'єрів розвитку (Barriers Assessment). Його метою є виявлення факторів, які перешкоджають навчанню та розвитку дитини. До таких бар'єрів належать проблемна поведінка, залежність від підказок, слабка мотивація до навчання, труднощі генералізації навичок, порушення соціальної взаємодії, труднощі сприймання інструкцій та інші поведінкові особливості. Аналіз бар'єрів дозволяє фахівцям визначити причини низької ефективності навчання та розробити відповідні корекційні стратегії.

Важливим компонентом методики є оцінювання переходів (Transition Assessment), яке допомагає визначити готовність дитини до інтеграції у менш обмежувальне освітнє середовище. Зокрема, оцінюється здатність працювати у групі, наслідувати однолітків, дотримуватися інструкцій дорослого, демонструвати самостійність та адаптивну поведінку. Результати цього оцінювання мають важливе значення при підготовці дитини до відвідування закладів дошкільної освіти або інклюзивних груп.

У системі раннього втручання використання VB-MAPP забезпечує реалізацію принципу індивідуалізації допомоги. Отримані результати дозволяють визначити актуальний рівень розвитку дитини та сформулювати конкретні цілі втручання. Наприклад, якщо у дитини недостатньо сформовані навички прохання, першочерговою метою стає розвиток функціональної комунікації через формування мандів. Якщо ж основні труднощі

спостерігаються у сфері соціальної взаємодії, програма зосереджується на розвитку спільної уваги, імітації та навичок соціального контакту.

Важливою перевагою методики є можливість відстеження динаміки розвитку. Повторне оцінювання дозволяє визначити ефективність застосованих стратегій та своєчасно коригувати індивідуальну програму допомоги. Завдяки цьому VB-MAPP виконує не лише діагностичну, а й моніторингову функцію.

Суттєвою перевагою використання VB-MAPP є також забезпечення міждисциплінарної взаємодії. Результати оцінювання можуть використовуватися психологами, логопедами, дефектологами, ерготерапевтами, фахівцями з сенсорної інтеграції та АВА-терапевтами. Єдине розуміння сильних сторін та труднощів дитини сприяє узгодженню цілей корекційно-розвиткової роботи та підвищує ефективність допомоги.

Особливого значення методика набуває у реалізації сімейно-центрованого підходу. Одним із базових принципів раннього втручання є активне залучення батьків до процесу розвитку дитини. Результати оцінювання VB-MAPP є зрозумілими для сім'ї та дозволяють батькам чітко бачити сильні сторони дитини, її потреби та перспективи розвитку. Це сприяє формуванню партнерських відносин між сім'єю та фахівцями [4].

У межах дисертаційного дослідження автора методика VB-MAPP використовується для оцінювання функціонального рівня розвитку дітей раннього віку з РАС, які отримують послуги раннього втручання. Практичні результати свідчать, що застосування даного інструменту дозволяє більш точно визначати пріоритетні напрями психолого-педагогічного супроводу, підвищувати ефективність індивідуальних програм розвитку та забезпечувати об'єктивний моніторинг змін.

Разом із численними перевагами необхідно враховувати певні обмеження методики. Зокрема, VB-MAPP не призначений для встановлення клінічного діагнозу та не може замінити комплексне психолого-педагогічне й медичне обстеження. Найбільшої ефективності вдається досягти при поєднанні методики з іншими інструментами оцінювання, такими як ADOS-2, Vineland-3, M-CHAT-R/F, CSBS DP та засобами оцінювання функціонування відповідно до

МКФ [1].

Отже, VB-MAPP є одним із найбільш інформативних та практично орієнтованих інструментів оцінювання дітей із розладами аутистичного спектра у системі раннього втручання. Методика забезпечує комплексне дослідження мовленнєвого, соціального та адаптивного розвитку дитини, сприяє побудові індивідуальних програм допомоги та дозволяє здійснювати об'єктивний моніторинг результатів втручання. Використання VB-MAPP відповідає сучасним міжнародним підходам до підтримки дітей з РАС та сприяє впровадженню доказових практик у діяльність фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Lord C., Rutter M., DiLavore P., Risi S., Gotham K., Bishop S. L. Autism Diagnostic Observation Schedule : ADOS-2. 2nd ed. Torrance : Western Psychological Services, 2012. 318 p.
2. Schreibman L., Dawson G., Stahmer A. C., Landa R., Rogers S. J., McGee G. G. et al. Naturalistic Developmental Behavioral Interventions: Empirically Validated Treatments for Autism Spectrum Disorder. Journal of Autism and Developmental Disorders. 2015. Vol. 45, № 8. P. 2411–2428.
3. Sandbank M., Bottema-Beutel K., Crowley S., Cassidy M., Dunham K., Feldman J. I. et al. Project AIM: Autism Intervention Meta-Analysis for Studies of Young Children. Psychological Bulletin. 2020. Vol. 146, № 1. P. 1–29.
4. Sundberg M. L. VB-MAPP: Verbal Behavior Milestones Assessment and Placement Program. Concord : AVB Press, 2008. 231 p.

УДК 159.95

Ірина КОПИТКО,

здобувачка вищої освіти

Науковий керівник: **Ганна ХВОРОВА,**

кандидат психологічних наук, доцент

Житомирський державний університет

ВИКОРИСТАННЯ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНІК, ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМ

Розвиток мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями є складним і довготривалим процесом. У дітей з порушеннями інтелектуального розвитку мовлення має уповільнений і специфічний характер, що зумовлює труднощі у формуванні звукової, лексичної, граматичної та комунікативної сторін. Спостерігаються помітні порушення артикуляції, недостатній словниковий запас, труднощі в розумінні зверненого мовлення та побудові зв'язних висловлювань. Такі мовленнєві порушення негативно впливають на навчання, соціалізацію та розвиток особистості. Водночас, існує потреба у створенні ефективних логопедичних програм і педагогічних умов для корекції мовленнєвих порушень. Врахування психофізіологічних особливостей цієї категорії дітей є необхідною умовою для побудови результативного корекційного процесу.

У цьому контексті особливо актуальним є пошук ефективних, доступних та емоційно привабливих методів, які б сприяли активізації мовлення. Одним із таких підходів є арттерапія, яка дозволяє інтегрувати емоційний, когнітивний і мовленнєвий розвиток дитини.

Це напрям психологічної допомоги, який через художні засоби допомагає дитині виражати свої емоції, знижує рівень тривожності, сприяє розвитку навичок саморегуляції та покращує комунікацію.

Ізотерапія стимулює мовленнєві зони через дрібну моторику; пісочна терапія розвиває тактильні відчуття, що викликає бажання коментувати свої дії; казкотерапія розвиває розуміння мови, що дає можливість вчитися будувати висловлювання; музикотерапія покращує інтонаційну сторону мовлення; кольоротерапія покращує емоційний стан, що знімає тривожність та викликає

бажання спілкуватися.

Проблема використання арттерапевтичних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами розглядається у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Зокрема, дослідження О. Безпалько, В. Тарасун, Н. Савенкової, Л. Стахової, Ю. Шаповалової свідчать про значний потенціал арттерапії у розвитку особистості дитини.

Маргарет Наумберг вважала, що через образотворчу діяльність дитина виражає внутрішній досвід, що стимулює мовлення; Едіт Крамер, розглядала мистецтво як засіб розвитку «Я» дитини, що саме творчість допомагає формувати внутрішній діалог який переходить у зовнішнє мовлення; Олександр Запорожець вважав, що мовлення розвивається в емоційно насиченій діяльності, що є сильним стимулом мовленнєвої активності; Лев Виготський наголошував, що мовлення формується через знаково- символічну діяльність як опосередкований метода розвитку мовлення; Тетяна Сак, яка в свою чергу зазначила, що арттерапевтичні техніки покращують словниковий запас та зв'язне мовлення.

Особливу увагу приділено дослідженням, які доводять позитивний вплив арттерапевтичних методик на розвиток мовлення, зокрема зв'язного та діалогічного. Встановлено, що включення творчої діяльності у корекційний процес значно підвищує його ефективність.

Арттерапія – це метод психолого-педагогічного впливу, який базується на використанні різних видів мистецтва з метою гармонізації психічного стану та розвитку особистості. Її ефективність у розвитку мовлення пояснюється кількома ключовими механізмами:

Активація емоційної сфери – позитивні емоції сприяють зниженню внутрішніх бар'єрів у спілкуванні.

Сенсорна стимуляція – задіяння різних аналізаторів активізує мовленнєві центри.

Розвиток моторики – дрібна моторика безпосередньо пов'язана з розвитком мовлення.

Стимуляція уяви та мислення – створює основу для формування

висловлювань.

Таким чином, арттерапія виступає як комплексний засіб впливу на мовленнєву діяльність.

Ефективність використання арттерапевтичних технік залежить від дотримання певних умов:

- систематичності та послідовності роботи;
- поєднання творчої діяльності з мовленнєвими вправами;
- стимулювання вербалізації (опис, пояснення, діалог);
- врахування індивідуальних особливостей дітей;
- створення емоційно безпечного середовища;
- взаємодії фахівців (психолог, логопед, педагог).

Важливим є також залучення батьків до процесу розвитку мовлення через використання арттерапевтичних вправ у домашніх умовах.

Практика показує, що системне використання арттерапії сприяє:

- підвищенню мовленнєвої активності;
- збагаченню словникового запасу;
- розвитку граматичної будови мовлення;
- формуванню комунікативної компетентності.

Отже, арттерапія виступає ефективним засобом розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки забезпечує інтеграцію емоційної, когнітивної, та комунікативної сфер. Через залучення до творчої діяльності активізується мовленнєва ініціатива, розширюється словниковий запас та формується зв'язне мовлення.

Список використаних джерел:

1. Бабяк О. О. Теоретичні основи розвитку емоційного інтелекту у школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Психологія та соціальна робота. 2021. Вип. 1 (53). С. 9–25
2. Безпалько О. В. Соціальна педагогіка. – К.: Центр учбової літератури, 2019.
3. Березка С. В. Арт-терапевтичні методи у роботі з дітьми з

інтелектуальними порушеннями // Психологічний журнал. – 2021.

4. Савенкова Н. В., Стахова Л. В. Розвиток мовлення дітей засобами арт-терапії // Науковий вісник. – 2020.

5. Тарасун В. В. Логопедія: теорія і практика. – К.: Освіта, 2018.

6. Комратова Л. Г. Корекційна педагогіка. – Харків: Ранок, 2017.

7. Шаповалова Ю. М. Арттерапія в роботі з дітьми з ООП. – К.: Педагогічна думка, 2022.

8. Хіля А. М. Арт-терапевтичні технології // Освіта і розвиток. – 2023.

9. Малярєнко Т. В. Психологічна корекція дітей. – К.: Генеза, 2019.

УДК 376.36:373.2

Сергій КОТЛОВИЙ

к.пед.н., доцент кафедри соціальних технологій,

Євгенія НАЦЕВИЧ

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

спеціальності Спеціальна освіта

Житомирський державний університет імені Івана Франка

(м. Житомир, Україна)

ПРОГРАМА СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Сенсорний розвиток дітей дошкільного віку є важливою складовою формування пізнавальної діяльності, мовлення та соціальної адаптації. Особливої уваги потребують діти із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), у яких спостерігаються труднощі у сприйманні, аналізі та узагальненні

сенсорної інформації [1]. Одним із ефективних засобів оптимізації сенсорного розвитку дітей із ЗНМ є використання арт-терапевтичних технологій у процесі логопедичної діяльності [2].

Метою дослідження було розроблення та впровадження авторської програми сенсорного розвитку дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ засобами арт-терапії. Основними завданнями програми визначено: розвиток чуттєвого досвіду дітей, формування сенсорних еталонів, удосконалення навичок орієнтування у просторі, розвиток дрібної моторики, мовлення, творчості та пізнавальної активності.

Програма «Кольоросвіт» розроблена з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дітей 3-4 років із ЗНМ. Її реалізація ґрунтувалася на середовищному, діяльнісному та суб'єктному підходах. У процесі роботи враховувалися принципи доступності, систематичності, послідовності, опори на наочність та практичний досвід дітей.

У програмі використовувалися різноманітні арт-терапевтичні технології: ізотерапія, казкотерапія, кольоротерапія, музикотерапія, елементи драматизації та театралізації. Основними формами роботи були ігрова, пошуково-дослідницька, творча, мовленнєва та практична діяльність дітей.

Зміст програми включав цикл занять: «Все оживає», «Квіточка», «Пори року», «Тут і там», «Світ пластиліну», «Мелодії фарб», «Диво-звірі», «Дерево бажань», «Повітряний змій», «Дивовижні візерунки», «Веселка». Під час занять діти виконували вправи на розрізнення кольору, форми, величини предметів, визначення просторового розташування, створення композицій із природних матеріалів, пластиліну, фарб та паперу.

Особливе значення мала організація самостійної творчої діяльності дітей. Дошкільники працювали в командах, виконували практичні завдання, описували свої дії, складали короткі розповіді та казки, що сприяло розвитку мовлення, мислення, уваги та уяви.

Використання арт-терапії у процесі сенсорного розвитку позитивно впливало на емоційний стан дітей, формувало мотивацію до пізнавальної діяльності, сприяло розвитку комунікативних навичок і творчої активності.

Робота з природними матеріалами, сенсорними коробками, бізібордами та творчими вправами стимулювала розвиток дрібної моторики, зорово-моторної координації та тактильного сприймання.

Проведена робота засвідчила, що систематичне використання арт-терапевтичних технологій у логопедичній діяльності сприяє ефективному сенсорному розвитку дітей дошкільного віку із ЗНМ, активізує мовленнєву діяльність, формує сенсорні еталони та позитивно впливає на розвиток пізнавальних процесів.

Отже, впровадження програми «Кольоросвіт» у практику логопедичної роботи є доцільним та ефективним засобом сенсорного розвитку дітей із ЗНМ, що забезпечує комплексний вплив на мовленнєву, сенсорну та емоційно-пізнавальну сфери дошкільників.

Список використаних джерел

1. Кащук В. Сутність сенсорного розвитку сучасної дитини віку. Вісник Інституту розвитку дитини. 2015. № 6.
2. Кошель В.М. Сенсорне виховання дітей середнього дошкільного віку: навч.-метод. посіб. для вихователів дітей дошкільного віку, студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та батьків. Чернігів: ФОП Баликіна О.В., 2019. 160с.

УДК 376.3.4.159

Наталія КУЧЕРЕНКО

вихователь спеціальної школи Полтавської обласної ради,
здобувач магістерського рівня вищої освіти
спеціальності А6 Спеціальна освіта

Олена БІЛЮК

кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Навчально-науковий педагогічний інститут імені В.О. Сухомлинського

МОДИФІКАЦІЯ ПОВЕДІНКОВИХ ПАТЕРНІВ ЯК БАЗИС ЛІНГВОГЕНЕЗУ: ПСИХОЛОГО-ЛОГОПЕДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ АВА-ТЕХНОЛОГІЙ У РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Традиційна логопедія, спираючись на дидактичні та лінгвістичні принципи, часто стикається із ситуацією «методологічного глухого кута» при роботі з дітьми, які мають інтелектуальні порушення (розумову відсталість / органічні ураження ЦНС). Класичні прийоми – багаторазове повторення, розгляд картинок, прохання «скажи як я» – виявляються неефективними, оскільки у дитини відсутня первинна мотивація до взаємодії, а когнітивний дефіцит блокує усвідомлення значеннєвої сторони мови [1, 3].

Розвиток соціально-комунікативних навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями є одним із ключових завдань сучасної спеціальної педагогіки та логопедії. Комунікація виступає не лише засобом мовленнєвої взаємодії, а й основою соціалізації, формування емоційного інтелекту та інтеграції у суспільство.

АВА-терапія (Applied Behavior Analysis) – це науково обґрунтований метод корекції поведінки, який базується на принципах оперантного навчання. Вона довела свою ефективність у роботі з дітьми з аутизмом, проте останні дослідження свідчать про її значний потенціал у розвитку мовленнєвої та комунікативної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями.

Актуальність дослідження зумовлена необхідністю синергії логопедії та прикладного аналізу поведінки (АВА – терапії). Ми пропонуємо розглядати мовленнєвий акт не як ізольовану психічну функцію, а як вербальну поведінку (Verbal Behavior). Для дитини з інтелектуальними порушеннями слово – це не просто назва предмета, це інструмент адаптації, фізична дія, яка дозволяє змінити довкілля задля задоволення власних потреб.

Теоретико-методологічні засади вербально-поведінкового підходу [7].

У контексті поведінкової філософії Б. Ф. Скіннера, мовлення поділяється на функціональні одиниці (операнти), кожна з яких виконує свою роль у соціальній комунікації. Для логопеда, який працює з інтелектуальним дефіцитом, критично важливими є чотири базові концепції:

Манд (Mand): вербальний оперант, який ініціюється станом позбавлення (депривації) або мотиваційною операцією і завершується отриманням конкретного підкріплення. Приклад: Дитина хоче пити → каже «Вода» (або дає картку) → отримує воду. Це чиста комунікативна дія.

Такт (Tact – від contact): експресивне найменування об'єктів або дій навколишнього середовища. Приклад: Дитина бачить літак → каже «Літак» → отримує соціальне підкріплення («Так, це літак, молодець!»).

Ехо-реакція (Echoic): точне вокальне копіювання почутого. В традиційній логопедії це сприймається як пасивне ехолалічне мовлення, а в АВА – як найважливіший пусковий механізм для формування звуковимови.

Інтравербальна поведінка (Intraverbal): Здатність відповідати на вербальні стимули без їхнього наочного супроводу (діалог, продовження фрази). Приклад: Логопед: «Корова каже...» → Дитина: «Му».

Авторське визначення: Психолого-логопедичний потенціал АВА-терапії - це інтегративна система алгоритмізованого впливу на когнітивну та емоційно-вольову сферу дитини, де мовлення формується як ланцюг функціональних реакцій, що мають безпосередню біологічну або соціальну цінність для суб'єкта, з поступовим перенесенням фокуса від механічного виконання інструкцій до спонтанної соціальної взаємодії.

Особливості формування соціально-комунікативних навичок у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

У молодшому шкільному віці у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається специфічна структура дефекту [6,5]:

1) Дифузне ураження кори головного мозку зумовлює слабкість замикальної функції кори; 2) Комунікативна інертність: діти не відчують потреби в отриманні інформації від дорослого; 3) Польова поведінка:

хаотичний рух кабінетом, нездатність зафіксувати погляд на обличчі логопеда;

4) Симптом «акустичного ігнорування»: дитина чує звуки, але не сприймає звернуте мовлення як сигнал до дії.

Використання АВА дозволяє розчленувати складну навичку комунікації (наприклад, «привітатися з однокласником») на мікроскопічні кроки за допомогою процедури шейпінгу (покрокового формування поведінки з підкріпленням проміжних реакцій) та підказок (промптів) – від фізичної допомоги «рука в руку» до візуального орієнтира.

Практична реалізація: від реакції до діалогу. Практичні результати показують, що систематичне застосування АВА-технік (підкріплення, моделювання, ланцюгове навчання) сприяє підвищенню мовленнєвої активності навіть у дітей з тяжкими порушеннями [2].

1. Психолого-логопедичний потенціал АВА-терапії. Формування мотивації до комунікації через позитивне підкріплення. АВА-підкріплення – будь-який стимул (похвала, іграшка, увага), який підвищує ймовірність повторення бажаної поведінки. Приклад: дитина, яка не говорить, отримує підкріплення за використання жесту «дай»; поступово жест замінюється словом. Використання методів prompting (підказки) та shaping (поступове формування навички). Розвиток мовленнєвих реакцій через моделювання та повторення.

2. АВА як інструмент логопеда [8]. Логопед може інтегрувати АВА-принципи у традиційні методи: артикуляційні вправи, розвиток словника, роботу над граматичними структурами. Приклад: дитина з бідним словниковим запасом отримує підкріплення за кожне нове слово, що використовується у спілкуванні. Важливо, щоб підкріплення надавалося не пізніше ніж через 1–2 секунди після реакції, інакше в дитини з інтелектуальними порушеннями не сформується причинно-наслідковий зв'язок.

3. Соціально-комунікативний розвиток [4]. Соціально-комунікативні навички – це система мовленнєвих і невербальних дій, що забезпечують взаємодію дитини з оточенням.

АВА сприяє формуванню навичок діалогу, чергування у спілкуванні,

використання невербальних засобів (жести, міміка). Важливим є залучення сім'ї: батьки стають активними учасниками терапії, закріплюючи навички у побутових ситуаціях. Процес логопедичної корекції за методикою АВА будується за протоколом DTT (Discrete Trial Training – навчання окремими блоками).

Адаптована корекційно-розвиткова програма «Архітектор комунікації»

1. Програма "Архітектор комунікації 1 рівень".

Цільова група: діти з тяжкими порушеннями мовлення, які майже не говорять.

Завдання: формування базових невербальних сигналів (жести, погляд, міміка).

Використання карток PECS для запуску комунікації.

Поступове введення звуків, складів, простих слів. Методи: Позитивне підкріплення за кожну спробу комунікації.

Ланцюгове навчання: від жесту → до складу → до слова.

Складові етапи та зміст програми «Архітектор комунікації 1 рівень»

№	Етап програми	Зміст психолого – логопедичної роботи за АВА - протоколом	Очікуваний результат/ Поведінковий маркер
I.	Діагностично - мотиваційний	Визначення профілю сенсорних та матеріальних уподобань дитини. Складання «меню підкріплень». Формування навички « навчальної поведінки» (вміння сидіти за столом 3 -5 хвилин, встановлення зорового контакту на 1 – 2 секунди).	Дитина залишається в зоні взаємодії, реагує на логопеда як на « джерело блага» (пайринг).

II.	Фізичний обмін (базис PECS)	Навчання дитини віддавати картку із зображенням бажаного предмета в обмін на сам предмет. Працюють два фахівці: логопед (тримає стимул, наприклад, сік) і помічник (сидить ззаду, здійснює повну фізичну підказку «рука в руці»).	Дитина самостійно бере картку зі столу, тягнеться до руки логопеда і випускає її в долоню логопеда для отримання мотиваційного предмета.
III.	Наполегливість та відстань	Збільшення просторової дистанції між дитиною та логопедом. Дитина повинна встати, підійти до логопеда або до своєї комунікативної книги, взяти картку і віддати її.	Дитина долає відстань до 2-3 метрів, щоб ініціювати комунікацію, долаючи моторну інертність.
IV.	Вокалізація через манд.	Процедура очікування «вокального відгуку». Коли дитина протягує картку «Печиво», логопед на 3 секунди затримує видачу, демонструє артикуляцію звуку [П] або складу [Па]. Будь-який вокальний звук дитини підкріплюється стимулом (похвала, іграшка, увага).	Дитина поєднує жест/картку з наближеною вокалізацією (ехо-елемент).

2. Програма «Архітектор комунікації 2 рівень»

Цільова група: діти-логопати з дуже бідним словниковим запасом.

Завдання: розширення активного словника через тематичні блоки («їжа», «іграшки», «емоції»). Формування простих фразових конструкцій («Хочу м'яч», «Дай воду»). Розвиток навичок діалогу та чергування у спілкуванні.

Методи: використання методів shaping та prompting.

Складові етапи та зміст програми «Крок до комунікації 2 рівень»

№	Етап програми	Зміст психолого – логопедичної роботи за АВА - протоколом	Очікуваний результат/ Поведінковий маркер
I	Такт – тренінг (експресивний словник)	Перехід від механічного повторення до самостійного маркування предметів. Логопед	Дитина самостійно називає понад 50 об'єктів та дій нав-

		показує м'яч і запитує : «Що це?». Підказка: «М'яч»	коло себе без прямої мовленнєвої підказки.
II	Склеювання оперантів (формування фрази)	Використання візуальних плашок – носіїв граматичних знаків. Дитина вчиться з'єднувати такт – картку «Я бачу» або «Дай мені» з назвою предмета та його ознакою.	Дитина буде трикомпонентну фразу: « Я хочу велике яблуко», «Я бачу червону машину»
III	Ліквідація ехололій (інтравербальний тренінг)	Навчання відповідей на запитання. Якщо логопед запитує «Як тебе звати?», дитина зазвичай ехололічно повторює «Як тебе звати?». Метод АВА пропонує швидке введення правильної відповіді з візуальною опорою на фото дитини: «Як тебе звати? [Нікіта]». З часом ім'я на фото закривається	Дитина диференціює питання і дає логічну інтравербальну відповідь, замість механічного повторення запитання.
IV.	Соціальний скрипт (діалог у групі)	Організація мікророзумової між двома учнями за допомогою візуального сценарію (схеми – коміксу). Учень А підходить до учня Б , тримаючи в руках іграшку, і за скриптом запитує: «Будеш гратися?»	Моделювання та перенесення навички спілкування в умови шкільної перерви або їдальні.

Ігрові ситуації з підкріпленням за нові слова.

Висновок та перспективи подальших досліджень

Подальші дослідження мають бути спрямовані на розширення практичного застосування АВА-терапії, її інтеграцію у сучасні освітні та сімейні контексти, а також на пошук нових інструментів для розвитку комунікації у дітей з інтелектуальними порушеннями: інтеграція АВА-терапії з цифровими технологіями; використання мобільних додатків, інтерактивних платформ та штучного інтелекту для підтримки комунікації; дослідження ефективності онлайн-інструментів у закріпленні мовленнєвих навичок; міждисциплінарний підхід; поєднання логопедії, нейропсихології та соціальної педагогіки; вивчення впливу комплексних програм на когнітивний та емоційний розвиток дітей; дослідження сімейної участі; аналіз ролі батьків у

закріпленні комунікативних навичок; розробка методичних рекомендацій для сімейної терапії; адаптація програм для інклюзивної освіти; впровадження АВА-методів у шкільне середовище; дослідження ефективності програм у класах з інклюзивним навчанням. АВА-терапія має значний психолого-логопедичний потенціал у розвитку соціально-комунікативних навичок молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Її інтеграція з логопедичними методами дозволяє створити ефективні корекційно-розвивальні програми, які враховують індивідуальні особливості дітей. Програма «Архітектор комунікації» демонструє можливість поступового переходу від базових невербальних сигналів до розгорнутої мовленнєвої комунікації.

Таким чином, АВА-терапія є не просто набором поведінкових дресур, а потужним гуманістичним та психолого-логопедичним інструментом, який повертає дитині з важкими порушеннями розвитку її базове людське право – право бути почутою суспільством.

Список використаних джерел

1. Базима Н. В., Качуровська О. Б., Коломієць Ю. В., Мартиненко І. В. Дитина з труднощами в навчанні в інклюзивному класі /за ред. І. В. Мартиненко, М. К. Шеремет. К. : ДІА, 2019. 148 с.
2. Барбера М. Л. Дитячий аутизм та вербально-поведінковий підхід : навч. посіб. / Мері Лінч Барбера ; пер. з англ. Київ : Видавничий дім «СВАРОГ», 2023. 268 с.
3. Брушневська І. М., Рібцун Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: діагностичний комплекс : навч.-метод. посіб. для роботи з дітьми із порушеннями мовлення. Запоріжжя : ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2020. 112 с.
4. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : кол. моногр. Наук. ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2020. 113 с.

5. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 268 с.
6. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток: навчально-методичний посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2020. 128 с.
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.
8. Шеремет М. К., Стахова Л. Л., Кравцова І. В., Кравченко А. І. Організація корекційно-розвивальної роботи в групах для дітей із порушеннями мовлення (орієнтовне планування та методичні рекомендації). Суми : СумДПУ, 2014. 186 с.

УДК 159.98

Ірина СЕРЕДА,

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

(м. Миколаїв, Україна)

РОБОТА З СІМЕЙНОЮ СИСТЕМОЮ У ПСИХОЛОГІЧНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ

Важливим аспектом психологічного супроводу і корекції розвитку

дитини з ООП є робота з її родиною, тобто з сімейною системою. Загострення емоційно-психологічного стану дитини і власне формування певних реакцій і патернів поведінки дуже часто є прямим відображенням сімейного середовища, в якому зростає і виховується дитина. У найбільш загальному контексті те, чого потребує дитина незалежно від своїх особливостей - це безумовне прийняття, передбачуваність і стабільність опорних дорослих (найближчого оточення), що формують відчуття зв'язку і безпеки. Якщо дивитись глибше, то ці процеси не можуть бути відокремлені від стосунків дорослих у родині, проєктування їх цінностей і дитячих сценаріїв, страхів і незакритих потреб.

Одним із основних елементів у системі психологічної допомоги дітям з ООП та їх батькам виступає психологічне консультування, зокрема, практика роботи з сімейною системою. Класичні підходи до теорії сімейних систем розглянуті в працях М. Боуен, К. Бейкер, Б. Хеллінгера. Основи психології сім'ї обґрунтовані та узагальнені в роботах С. Кові, К. Седих, І. Ушакової, В. Поліщука та ін. Принципи і практичні підходи до роботи з сімейними системами в психологічному консультуванні досліджували А. Варга, Т. Мартинюк, О. Шестопалова, О. Міхаліченко, О. Коновалова, І. Іванова, Н. Максимова та ін. Особливості впливу сімейних систем на розвиток і стан дитини аналізували Н. Шабанова, В. Юрченко, М. Грищук та ін. Проблема роботи з сімейною системою актуальна і багатогранна, тому потребує подальшого системного розгляду.

Метою нашої статті є теоретичне узагальнення розуміння сімейної системи, її законів і ознак дисбалансу, а також висвітлення практичних шляхів і методів роботи з нею у психологічному консультуванні.

Сімейна система - це група людей, пов'язаних спільним побутом або родинними зв'язками, де всі елементи взаємодіють між собою. Зміна в поведінці чи стані одного члена родини обов'язково впливає на всю систему, подібно до роботи злагодженого механізму. [1]

Серед основних принципів сімейної системи слід виокремити такі, як:

- *Цілісність*: сім'я має власні закони розвитку, які відрізняються від особистих якостей її окремих членів.

- *Взаємозалежність*: вчинок однієї людини викликає ланцюгову реакцію в реакціях і поведінці інших.

- *Гомеостаз*: прагнення системи до стабільності, через що родина може опиратися змінам, навіть якщо вони на краще.

- *Внутрішні правила*: чіткі або негласні ролі, міжособистісні межі та розподіл обов'язків між членами. [3; 4] Розуміння сім'ї як системи та її головних принципів активно використовується в системній сімейній терапії.

Стосунки в сім'ї ніколи не руйнуються однієї миті. Процес може тривати місяцями, роками. Не задовольняються потреби, порушуються особисті межі, знецінюються почуття і дії, накопичуються образи. І ніби нічого кардинального не відбувається, але чомусь замість тепла, довіри і близькості з'являється холод, роздратування, дистанція. Дуже часто першими реагують діти - частіше хворіють, змінюється поведінка.

Сімейна система втрачає баланс, коли порушуються фундаментальні закони її функціонування, сформульовані німецьким психотерапевтом Бертом Хеллінгером:

- *Закон приналежності*. Кожен член системи має рівне право на приналежність. Виключення когось (забуті родичі, абортівані діти, злочинці в роду) створює «переплетення».

- *Закон ієрархії*. Ті, хто прийшов у систему раніше (батьки), мають пріоритет над тими, хто прийшов пізніше (діти).

- *Закон балансу*. Рівновага між «давати» та «брати» (особливо актуально для партнерських стосунків). [2]

Вивчення теорії сімейних систем та практика роботи з парами і сім'ями дозволили визначити основні сценарії, за яких баланс у системі руйнується:

Сценарій 1. Порушення сімейної ієрархії

- *Парентифікація*: Ситуація, коли дитина змушена брати на себе роль дорослого (доглядати за батьками або вирішувати їхні емоційні проблеми), що руйнує природний порядок «старший дає - молодший бере».

- *Триангуляція*: Залучення третьої особи (дитини, родича) у конфлікт між партнерами для зниження напруги, що створює коаліції проти одного з членів

сім'ї.

Сценарій 2. Нормативні та ненормативні кризи

- *Кризи розвитку*: Перехідні етапи, такі як народження першої дитини, початок навчання у школі або криза «спорожнілого гнізда», коли діти залишають дім.

- *Раптові потрясіння*: Смерть члена сім'ї, розлучення, тяжка хвороба, втрата роботи або війна. Такі події вимагають повної перебудови системи, і якщо вона не адаптується, виникає дестабілізація.

Сценарій 3. Порушення балансу «давати - брати»

- *Емоційний перекис*: Коли один із партнерів постійно інвестує ресурси (час, увагу, фінанси), а інший лише споживає, не пропонуючи нічого натомість. Це призводить до вигорання та відчуття несправедливості.

- *Регрес у взаємодії*: Підвищення тривожності змушує систему повертатися до примітивних, часто деструктивних моделей спілкування та симбіотичних зв'язків.

Характерними ознаками втрати балансу в родині є: постійні конфлікти через дрібниці або, навпаки, повне емоційне відчуження, поява психосоматичних симптомів у дітей або «проблемної поведінки» як реакції на напругу в системі, відчуття тривожності та неможливості знайти підтримку всередині родини.

З погляду сімейного консультанта, баланс втрачається тоді, коли *система стає ригідною* (занадто жорсткою) і не може адаптуватися до нових умов. Ми розглядаємо сім'ю як живий організм, де кожен симптом одного члена сім'ї - це лише сигнал про несправність усієї структури.

Ось ключові моменти, на які звертає увагу терапевт:

- *Розмиття або «закам'яніння» меж*. Баланс зникає, коли межі між підсистемами стають або надто проникними (бабуся втручається у виховання дітей через голову батьків), або надто жорсткими (кожен живе своїм життям, емоційний контакт відсутній).

- *Функціональний перекис*. Коли один член сім'ї бере на себе занадто багато функцій (стає «рятівником», «контролером» або «єдиним емоційним

донором»), а інший - дистанціюється або стає «безпорадним».

- *Замовчування конфліктів.* Коли напруга не проговорюється, вона перетворюється на «сімейну таємницю» або вибухає через хвороби чи деструктивну поведінку дитини (яка своєю проблемою намагається згуртувати батьків).

- *Втрата спільної мети.* Коли «Ми» (сімейна ідентичність) слабшає на користь індивідуальних інтересів настільки, що партнери перестають бачити сенс у спільній системі.

- *Циклічність стресу.* Система «зациклюється» на старих сценаріях реагування, які колись допомагали, але зараз лише поглиблюють кризу.

Важливо розуміти: втрата балансу - це не завжди «поломка». Часто це **необхідна точка кризи**, яка змушує систему перейти на новий, зріліший рівень функціонування.

Для відновлення балансу в сімейній системі на консультаціях і в терапії ми працюємо з її структурою, комунікацією та емоційним обміном. З погляду системного підходу, **головне завдання - не «виправити» когось одного, а змінити спосіб їхньої взаємодії.**

Окреслимо основні шляхи та практичні кроки роботи з сімейною системою.

1. Робота з межами (Хто за що відповідає)

Баланс втрачається, коли ролі переплутані.

- *Мета:* потрібно відбудувати «батьківську підсистему». Батьки мають бути заодно, а діти - залишатися дітьми, не втягнутими в дорослі розбірки.

- *Практичні кроки:* Чітко окреслити зони відповідальності. Наприклад: «Ми з татом вирішуємо фінансові питання, а ти обираєш гурток». Сказати «ні» втручанню родичів у ваші внутрішні правила.

2. Вирівнювання обміну (Давати - Брати)

Якщо один «тягне все», а інший «відпочиває», система прямує до розпаду або хвороби.

- *Мета:* потрібно усвідомити приховані вигоди. Часто той, хто «тягне все», отримує владу та контроль, а інший - право бути безвідповідальним.

- *Практичні кроки:* Провести «інвентаризацію» ресурсів. Скласти список сімейних справ і перерозподілити їх так, щоб кожен відчував свою цінність, а не вигорання. Вчитися просити про допомогу прямо, а не через образи.

3. Легалізація прихованого (Вихід із тріангуляції)

Коли між партнерами є напруга, вони часто «скидають» її на дитину або третю особу.

- *Мета:* побачити прояви того, що дитина стає «симптоматичним носієм» - вона хворіє або погано поводить, щоб батьки перестали сваритися і об'єдналися навколо її проблеми.

- *Практичні кроки:* Почати говорити про свої почуття безпосередньо партнеру, не залучаючи дітей. Використовувати «Я-повідомлення»: «Мені самотньо, коли ти затримуєшся», замість «Ти знову про нас не думаєш».

4. Створення нових ритуалів (Стабілізація)

Ритуали - це «клей» системи, який повертає відчуття безпеки.

- *Мета:* зрозуміти, що під час кризи система втрачає передбачуваність. Ритуали повертають структуру.

- *Практичні кроки:* Запровадити прості щоденні або щотижневі традиції: спільна вечеря без гаджетів, вечірні прогулянки або суботній перегляд кіно. Це створює «острівце стабільності».

5. Диференціація (Я та Ми)

Баланс - це рівновага між близькістю та автономією.

- *Мета:* усвідомити, що надмірна злитість (коли всі відчують одне й те саме) так само шкідлива, як і повна відчуженість.

- *Практичні кроки:* Дозволити кожному члену родини мати свій простір, хобі та друзів поза сім'єю. Чим сильніша кожна окрема особистість, тим стійкіша вся система.

Зупинимось на практичних методах і техніках роботи з сімейною системою. Важливо зауважити, що у системному сімейному консультуванні техніки спрямовані не на зміну конкретної людини, а на реорганізацію зв'язків і способів комунікації між усіма членами родини.

Нижче наводимо суть та особливості використання чотирьох головних

інструментів системного терапевта.

Генограма. Суть методу полягає у графічному відображенні сімейного дерева (зазвичай у 3-4 поколіннях), яке фіксує не лише дати й родинні зв'язки, а й характер стосунків, хронічні хвороби, повторювані життєві сценарії та психологічні травми.

Особливості використання:

- Складається спільно з клієнтами під час перших сесій.
- Використовує спеціальні символи (наприклад, хвилясті лінії - конфлікт, пунктир - дистанція).
- Допомагає родині побачити «спадковість» своїх проблем та усвідомити, що поточна криза є частиною великої міжпоколінної системи.

Циркулярне інтерв'ю. Це особливий метод опитування, коли терапевт ставить запитання не прямо, а по колу, просячи одного члена сім'ї прокоментувати стосунки між двома іншими або реакцію родини на певну подію. **Приклад запитання:** «Маріє, як вам здається, що робить ваш чоловік, коли син відмовляється вчити уроки?» або «Хто в родині найбільше сумує, коли бабуся хворіє?».

Особливості використання:

- Руйнує звичні лінійні звинувачення (на кшталт «він кричить, тому я плачу»).
- Допомагає виявити приховані коаліції, цикли взаємодії та різницю в сприйнятті ситуації різними членами родини.

Сімейна скульптура. Метод просторового моделювання, за якого один із членів родини (скульптор) розставляє інших у кімнаті, надаючи їм певні пози, вирази обличчя та визначаючи дистанцію між ними, щоб наочно показати свій погляд на сімейну атмосферу.

Особливості використання:

- Дієвий невербальний інструмент, який часто обходить психологічний захист і раціоналізацію.
- Чудово підходить для залучення у процес дітей, яким важко висловити почуття словами.

- Після створення «скульптури теперішнього» терапевт просить переставити фігури у «скульптуру бажаного майбутнього», що дає орієнтир для терапевтичних змін.

Позитивне переформатування (Рефреймінг). Суть методу полягає у зміні контексту або психологічного значення поведінки (часто симптоматичної) з негативного на позитивне чи конструктивне. **Приклад:** Агресивна поведінка підлітка переформатується терапевтом не як «невихованість», а як «спроба сепаруватися та допомогти батькам об'єднатися навколо вирішення спільної проблеми».

Особливості використання:

- Знімає почуття провини з «ідентифікованого пацієнта» (того, через кого родина звернулася по допомогу).
- Знижує рівень тривоги та агресії в системі, перетворюючи проблему на ресурс для розвитку родини.

Таким чином, робота з сімейною системою є принципово важливою і невід'ємною складовою психокорекційного супроводу дитини з ООП. Саме родина зі своєю системою стосунків і вимог до дитини здатна створити середовище, яке буде сприяти нормалізації її психоемоційного стану і корекції порушень розвитку, або ж, навпаки, створюватиме постійний стресовий фон і виступатиме як психотравматичний чинник.

Список використаних джерел

1. Бейкер К. Теорія сімейних систем М. Боуена // Питання психології. 1991. № 6. С. 155-163.
2. Гюнтхард Вебер (ред.) : Два види щастя. Системна психотерапія Берта Хеллінгера. Карл-Ауер, Гейдельберг, 1995.
3. Сімейне консультування: навч. посібник/ Н. Ю. Максимова. К.: ДП “Вид. дім “Персонал”, 2011. 304 с.
4. Сімейна психологія. Режим доступу: <https://ru.scribd.com/document/855889262/>

Розділ 4.

**ІННОВАЦІЇ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ: ШТУЧНИЙ ІНТЕЛЕКТ,
ВІРТУАЛЬНА РЕАЛЬНІСТЬ ТА ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ**

УДК 378.147:376

Володимир БАЖМІН

кандидат педагогічних наук, старший викладач

кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

ННПІ імені В.О. Сухомлинського

Національний університету кораблебудування ім. адмірала Макарова

(м. Миколаїв, Україна)

ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДИКИ СИМУЛЯЦІЙНОГО НАВЧАННЯ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СПЕЦІАЛЬНИХ ПЕДАГОГІВ

У тезах представлено теоретико-методологічні засади та практичні особливості впровадження інноваційної технології «Методика симуляційного навчання» у процесі підготовки майбутніх педагогів, логопедів та практичних психологів. Визначено класифікаційні рівні симуляцій, трифазну структуру занять та представлено деталізований сценарій високо реалістичного тренінгу для роботи з батьками дітей із особливими освітніми потребами (ООП).

Сучасна модернізація системи вищої педагогічної освіти в Україні відбувається в умовах масштабної інклюзивної реформи. Головним її постулатом є визнання того, що кожна дитина має потенціал до навчання, незалежно від особливостей розвитку, та володіє апріорним правом на якісний супровід упродовж усієї освітньої траєкторії. Проте успішна імплементація інклюзії у простір закладів загальної середньої освіти наразі стикається із критичними системними викликами:

- Гострий брак кваліфікованих спеціалістів у галузі спеціальної та інклюзивної освіти.
- Неможливість надання якісних спеціальних послуг через відсутність у педагогів практичного досвіду взаємодії з дітьми з ООП.
- Надмірне психоемоційне навантаження вчителів інклюзивних класів.

Традиційна академічна модель навчання (лекційна-семінарська форма) формує суттєвий дисонанс між фундаментальною теоретичною підготовкою студентів та їхньою здатністю діяти в реальних, стресогенних умовах. Сучасна педагогіка потребує інноваційних технологій, які здатні нівелювати цей розрив. Ефективним інструментом вирішення цієї проблеми є Методика симуляційного навчання (МСН), що дозволяє студенту отримати «право на помилку» у безпечному для обох сторін середовищі.

Проблематика симуляційних технологій та інклюзивної педагогіки активно розробляється світовою та вітчизняною науковою спільнотою. Ефективність віртуальних середовищ та симуляцій як інструменту розвитку

професійних навичок і рефлексії доведено у працях зарубіжних дослідників (D. Kaufman, A. Ireland, L. Dieker), а також у практичних кейсах University of Kentucky College of Education. Глобальні орієнтири інклюзивної педагогіки та стратегії рівного доступу визначено у документах UNESCO та працях L. Florian, K. Black-Hawkins.

Суть та класифікація симуляційного навчання Методика симуляційного навчання (MCH) — це практична педагогічна технологія, що полягає у відтворенні реальних професійних ситуацій за допомогою спеціально створених моделей, тренажерів, віртуальних середовищ чи стандартизованих сценаріїв з метою безпечного відпрацювання дій без ризику завдання шкоди життю чи здоров'ю людини.

У процесі підготовки майбутніх фахівців на базі кафедри спеціальної та інклюзивної освіти виокремлено три класифікаційні рівні реалістичності симуляцій:

1. Низько-реалістичні (Low-fidelity): охоплюють кейс-методи, аналіз текстових дескрипцій ситуацій, роботу з муляжами та макетами артикуляційного апарату для відпрацювання механічних навичок (зокрема, логопедичного масажу та роботи з зондами).

2. Середньо-реалістичні (Medium-fidelity): рольові ігри за сценаріями «педагог – дитина» або «логопед – батьки», а також відеомодельовання з подальшим фаховим обговоренням реальних корекційних занять.

3. Високо-реалістичні (High-fidelity): використання технологій віртуальної та доповненої реальності (VR/AR) для імерсії у віртуальний клас, а також залучення спеціально підготовлених акторів чи волонтерів («стандартизований клієнт/пацієнт»).

Структурна організація симуляційного заняття забезпечується чітким дотриманням трифазної структури заняття за МСН:

Брифінг: ознайомлення зі сценарієм, матеріально-технічним забезпеченням, розподіл ролей та створення психологічно безпечної атмосфери.

Сценарій: безпосереднє виконання професійних дій здобувачем освіти у

змодельованій ситуації.

Дебрифінг: ключовий етап рефлексивного аналізу під керівництвом викладача-модератора, спрямований на розбір емоційного стану, виявлення помилок та пошук шляхів їх корекції.

Впровадження симуляцій реалізується у двох форматах: аудиторному (під наглядом викладача для оперативного фідбеку) та самостійному (відео-фіксація домашніх симуляцій для глибшого само-оцінювання студентами).

Науково-дослідну і практичну роботу з методики симуляційного навчання

автор планує здійснювати через застосування п'яти ключових етапів МСН:

Етап 1. Систематизація та стандартизація симуляційних сценаріїв. Створення банку валідних професійних сценаріїв для різних нозологій (РДУГ, заїкання, аутизм, складні порушення) та розробка деонтологічних кейсів для навчання акторів-імітаторів.

Етап 2. Технологічне вдосконалення та цифрова імерсія. Інтеграція VR/AR платформ для моделювання віртуального інклюзивного класу та впровадження алгоритмів Штучного Інтелекту для автоматизованого аналізу відео-фіксацій домашніх завдань студентів.

Етап 3. Верифікація критеріїв оцінювання та компетентності. Створення стандартизованих чек-листів та порівняльне дослідження рівня розвитку soft skills, емоційного інтелекту та стрес стійкості у студентів симуляційної та традиційної моделей навчання.

Етап 4. Моделювання міждисциплінарної взаємодії. Організація комплексних занять, де у межах однієї симуляції одночасно взаємодіє міждисциплінарна команда: майбутній логопед, спеціальний педагог та практичний психолог, що повністю відтворює реальну команду супроводу дитини з ООП.

Етап 5. Порівняльний аналіз ефективності в професійній діяльності студентів. Моніторинг адаптації випускників на первинних робочих місцях, аналіз частоти їхніх практичних помилок та корекція навчальних програм на

основі відгуків роботодавців.

Висновки. Методика симуляційного навчання є універсальним, технологічно оптимізованим інструментом, повністю готовим до інтеграції в освітній процес вищої школи в умовах її цифровізації. Впровадження МСН у спеціальну та інклюзивну освіту забезпечує формування стійких практичних, деонтологічних та міждисциплінарних навичок у студентів до моменту їх виходу на реальну практику чи робочі місця. Технологія МСН дозволяє викладачам автоматизувати проектування складних педагогічних кейсів, а студентам — знизити рівень професійного стресу та розвинути високий рівень рефлексії завдяки реалізації фундаментального принципу: «Забезпечення права на помилку в процесі навчання задля гарантування безпеки в реальній практиці».

Список використаних джерел

1. Бажмін В. Практико-орієнтоване середовище в процесі навчання педагогів у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (16–17 жовтня 2025 р.). Миколаїв : НУК імені адмірала Макарова, 2025. С. 291.
2. Волкова Н. П. Інтерактивні технології навчання у вищій школі : навч.метод. посібник Дніпро : Ун-т імені Альфреда Нобеля, 2018. 360 с.
3. Dieker L. A., Rodriguez J., Lignugaris/Kraft B., Hynes M., Hughes C. The potential of simulated environments in teacher education. *Teacher Education and Special Education*. 2014. Vol. 37, No. 1. P. 21–33. DOI: <https://doi.org/10.1177/0888406413512683>
4. Florian L., Black-Hawkins K. Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*. 2011. Vol. 37, No. 5. P. 813–828. DOI: <https://doi.org/10.1080/01411926.2010.501096>
5. Kaufman D., Ireland A. Improving Teacher Education Through Simulations. *TechTrends*. 2016. Vol. 60. P. 260–267. DOI: <https://doi.org/10.1007/s11528-016-0049-0>
6. Simulations help prepare Kentucky aspiring special education teachers. University of Kentucky College of Education. URL:

<https://education.uky.edu/news/simulations-help-prepare-Kentucky-aspiring-special-education-teachers> (дата звернення: 26.05.2026).

7. UNESCO. Inclusive education: the way of the future. Paris : UNESCO, 2009. 48 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000186590> (дата звернення: 26.05.2026).

УДК 37.04

Антоніна ДУМАНСЬКА,

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти
спеціальності 013 Початкова освіта

Ганна БРЕСЛАВСЬКА,

к. пед. н., старша викладачка кафедри початкової освіти

ННПІ імені В. О. Сухомлинського,

Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова

(м. Миколав, Україна)

**ІННОВАЦІЙНІ ІНФОРМАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ В ОРГАНІЗАЦІЇ
ПОЗААУДИТОРНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В**

УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сучасний розвиток освіти характеризується активним упровадженням цифрових технологій у всі сфери освітньої діяльності. Особливої актуальності набуває використання інноваційних інформаційних технологій у роботі з молодшими школярами, оскільки вони сприяють підвищенню мотивації до навчання, розвитку творчих здібностей, формуванню ключових компетентностей та забезпеченню доступності освітнього процесу для дітей з різними освітніми потребами. В умовах інклюзивної освіти цифрові технології стають важливим інструментом організації позааудиторної діяльності, що дозволяє створювати сприятливі умови для розвитку, соціалізації та самореалізації кожної дитини [1].

Концепція Нової української школи визначає інформаційно-цифрову компетентність однією з ключових компетентностей, необхідних для успішної життєдіяльності особистості у сучасному суспільстві [2]. Тому використання інноваційних технологій у позааудиторній діяльності молодших школярів є важливим напрямом модернізації освітнього процесу та забезпечення його відповідності сучасним викликам.

Проблеми цифровізації освіти та використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні досліджували В. Биков, О. Спірін, Н. Морзе, М. Жалдак та інші науковці [3]. Питання інклюзивної освіти висвітлено у працях А. Колупасової, Н. Софій, Т. Сак та інших дослідників [1; 4]. Водночас потребує подальшого вивчення проблема використання інноваційних інформаційних технологій у процесі організації позааудиторної діяльності молодших школярів в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Позааудиторна діяльність є важливою складовою освітнього процесу, яка забезпечує всебічний розвиток особистості дитини, сприяє розширенню її світогляду, розвитку творчих здібностей, соціальної активності та формуванню ціннісних орієнтацій. В умовах інклюзивної освіти позааудиторна діяльність виконує також соціалізуючу функцію, сприяючи розвитку комунікативних навичок, взаємодії та взаєморозуміння між дітьми з різними освітніми

потребами [4].

Сучасні інформаційні технології значно розширюють можливості організації позааудиторної діяльності молодших школярів. Використання освітніх платформ, інтерактивних сервісів, віртуальних екскурсій, мультимедійних презентацій, цифрових творчих майстерень та онлайн-проектів дозволяє зробити позакласну роботу більш цікавою, доступною та ефективною. Такі технології сприяють активному залученню дітей до різних видів діяльності незалежно від рівня їхніх фізичних чи психічних можливостей [5].

Особливого значення в інклюзивному освітньому середовищі набуває використання адаптивних цифрових ресурсів. Сучасні програмні засоби дають можливість враховувати індивідуальні потреби дітей з порушеннями зору, слуху, мовлення, опорно-рухового апарату або інтелектуального розвитку. Застосування спеціалізованих програм, електронних навчальних матеріалів, засобів альтернативної та додаткової комунікації сприяє забезпеченню рівного доступу до участі у позааудиторних заходах [1].

Ефективною формою позааудиторної діяльності є реалізація цифрових проектів, у межах яких учні створюють презентації, електронні газети, відеоролики, віртуальні виставки, інтерактивні карти та інші творчі продукти. Проектна діяльність сприяє розвитку дослідницьких умінь, критичного мислення, комунікативної компетентності та навичок командної роботи. Особливо важливим є те, що кожна дитина може брати участь у проекті відповідно до своїх можливостей та інтересів [6].

Використання інформаційних технологій у позааудиторній роботі також сприяє налагодженню ефективної взаємодії між школою та сім'єю. Електронні платформи, соціальні мережі, відеоконференції та цифрові портфоліо забезпечують активне залучення батьків до освітнього процесу, дозволяють своєчасно інформувати їх про досягнення дітей та залучати до спільних заходів [2].

Важливим напрямом використання цифрових технологій є організація віртуальних екскурсій до музеїв, історичних пам'яток, природних заповідників

та культурних центрів. Такі форми роботи сприяють розширенню пізнавальних інтересів молодших школярів, розвитку їхньої громадянської та культурної компетентності, а також забезпечують доступність освітніх ресурсів для дітей, які через певні обставини не можуть брати участь у традиційних екскурсіях [5].

Разом із перевагами використання інноваційних інформаційних технологій необхідно враховувати й певні виклики. До них належать потреба у формуванні цифрової грамотності педагогів, забезпеченні інформаційної безпеки дітей, дотриманні санітарно-гігієнічних норм використання цифрових пристроїв та створенні якісного цифрового контенту для молодших школярів [3].

Отже, інноваційні інформаційні технології є важливим засобом організації позааудиторної діяльності молодших школярів в умовах інклюзивної освіти. Їх використання сприяє підвищенню доступності освітнього процесу, розвитку творчих здібностей, формуванню ключових компетентностей та забезпеченню активної участі кожної дитини в освітньому житті. Подальший розвиток цифрових технологій відкриває нові можливості для вдосконалення позааудиторної роботи та реалізації принципів інклюзивної освіти в сучасній школі.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.
2. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
3. Биков В. Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2009. 684 с.
4. Софій Н. З., Найда Ю. М. Інклюзивна школа: особливості організації та управління. Київ : Всеукраїнський фонд «Крок за кроком», 2007. 128 с.
5. Морзе Н. В. Основи інформаційно-комунікаційних технологій : навчальний посібник. Київ : Видавнича група ВНУ, 2008. 352 с.
6. Пометун О. І., Пироженко Л. В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посіб. Київ : А.С.К., 2004. 192 с.

УДК 376.36:373.2

Діна ЗЕЛІНСЬКА,

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти ,

спеціальності 016 Спеціальна освіта,

Житомирський державний університет імені Івана Франка

(м. Житомир, Україна)

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА У ФОРМАТІ ESCAPE-ROOM: НОВИЙ ПІДХІД ДО АВТОМАТИЗАЦІЇ ЗВУКІВ

Актуальність дослідження зумовлена зростанням кількості дітей із порушеннями звуковимови та потребою в ефективних, мотивуючих методах корекційної роботи. Автоматизація звуків є одним із ключових етапів логопедичної роботи, що передбачає закріплення правильної звуковимови у різних мовленнєвих ситуаціях. Однак традиційні методи нерідко зумовлюють зниження інтересу дітей через монотонність вправ. Тому особливої актуальності набуває пошук інноваційних підходів, здатних поєднати навчальний зміст з ігровою мотивацією.

Мета дослідження полягає в аналізі ефективності застосування технології Escape-room у логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку для автоматизації звуків [Ж] та [Ш], а також у розробці практичних рекомендацій щодо її впровадження.

Технологія Escape-room у педагогічному контексті розглядається як форма організації навчальної діяльності, що передбачає виконання серії завдань у межах певного сюжету з метою досягнення конкретного результату [3]. Її впровадження у логопедичну практику є відносно новим напрямом, однак уже зараз можна відзначити значний потенціал цієї технології в корекції мовленнєвих порушень [4]. Поєднання ігрового сюжету, інтерактивних завдань та чітко структурованої діяльності дозволяє дитині активно залучатися у

виконання мовленнєвих вправ, не сприймаючи їх як складне завдання.

Для вивчення ефективності технології проведено емпіричне дослідження з участю 12 дітей дошкільного віку (3–7 років) із порушеннями звуковимови. На початковому етапі 50% дітей продемонстрували низький рівень автоматизації звуків, 33,3% – середній і лише 16,7% – високий. Після серії занять у форматі Escape-room зафіксовано суттєву позитивну динаміку: кількість дітей із високим рівнем зросла до 41,7%, середнім – до 41,7%, натомість частка дітей із низьким рівнем скоротилася до 16,6% [2].

Практичним результатом дослідження стала розробка сценарію вебквесту «Морське дно», що охоплює 8 тематичних станцій: від артикуляційної та дихальної гімнастики через автоматизацію звуку [Ш] у складах, словах і реченнях до фінальної мотиваційної нагороди. Кожна станція закріплена за окремим персонажем та інтегрує завдання на платформі Wordwall. Розроблена таблиця логопедичних завдань дозволяє систематизувати роботу, контролювати прогрес і регулювати рівень складності відповідно до потреб кожної дитини [5].

Технологія Escape-room виявилася ефективною як у підгруповому (3–4 дитини), так і в індивідуальному форматах роботи. У підгруповому форматі вона сприяла розвитку комунікативних навичок та взаємодії між дітьми; в індивідуальному – забезпечувала зосередженість на конкретних мовленнєвих труднощах. Суттєвою перевагою є можливість адаптації квесту для дистанційного навчання у вигляді вебквесту на платформі «Всеосвіта», що відповідає сучасним потребам організації онлайн-занять із логопедії [1].

Результати дослідження підтвердили, що використання Escape-room не лише підвищує рівень автоматизації звуків, а й сприяє розвитку фонематичного слуху, лексико-граматичної сторони мовлення та комунікативних умінь. Ігровий формат знижує рівень тривожності, підвищує мотивацію та формує в дітей уміння діяти послідовно й цілеспрямовано [5].

Таким чином, технологія Escape-room є перспективним інструментом сучасної логопедії, що органічно поєднує ігрову мотивацію з корекційним змістом. Розроблені матеріали (сценарій квесту, таблиця завдань) можуть бути

безпосередньо використані у практичній роботі логопедів дошкільних закладів як в очному, так і в дистанційному форматах.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти : державний стандарт дошкільної освіти. Київ : МОН України, 2021. 38 с. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/v0033729-21>
2. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 214 с. URL: <https://www.researchgate.net/publication/381912698>
3. Nicholson S. Creating Engaging Escape Rooms for the Classroom. *Childhood Education*. 2018. Vol. 94, No. 1. P. 44–49. DOI: <https://doi.org/10.1080/00094056.2018.1420363>
4. Veldkamp A., van de Grint L., Knippels M.-C. P. J., van Joolingen W. R. Escape education: A systematic review on escape rooms in education. *Educational Research Review*. 2020. Vol. 31. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100364>
5. Saeedi S., Bouraghi H., Seifpanahi M.-S., Ghazisaeedi M. Application of Digital Games for Speech Therapy in Children: A Systematic Review. *Journal of Healthcare Engineering*. 2022. DOI: <https://doi.org/10.1155/2022/4814945>

УДК 376

Богдана КАБАНЕЦЬ,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

Науковий керівник: **Вікторія КИСЛИЧЕНКО,**

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

ННП ім. В.О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування ім. адмірала Макарова

(м. Миколаїв, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО ДИХАННЯ ПРИ СТЕРТІЙ ДИЗАРТРІЇ

Сучасні тенденції розвитку дошкільної освіти свідчать про постійне збільшення кількості дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, що актуалізує проблему вдосконалення корекційно-розвиткової роботи та пошуку нових ефективних засобів подолання мовленнєвих порушень. У зв'язку з цим особливого значення набуває своєчасне виявлення та корекція мовленнєвих відхилень у дітей дошкільного віку. На думку В. Тарасун, результативність логопедичного впливу значною мірою визначається раннім початком корекційної роботи та реалізацією превентивних заходів, спрямованих на попередження поглиблення мовленнєвих порушень [7]. Саме дошкільний вік є найбільш сприятливим періодом для формування мовлення, тому своєчасна допомога сприяє успішному подоланню наявних труднощів та попередженню вторинних відхилень у розвитку.

Традиційні логопедичні методи залишаються важливою складовою корекційного процесу, проте сучасні умови цифровізації суспільства потребують їх оновлення та доповнення інноваційними технологіями. Тривале виконання однотипних вправ нерідко викликає втрату інтересу, зниження мотивації та швидке виснаження уваги у дітей дошкільного віку. Тому актуальним є впровадження таких засобів навчання, які здатні підтримувати активність дитини, стимулювати її пізнавальний інтерес і водночас підвищувати ефективність логопедичних занять. Одним із перспективних напрямів вирішення цієї проблеми є використання інформаційно-комунікаційних технологій, що дозволяють перетворити корекційну діяльність на інтерактивний та емоційно привабливий процес.

У сучасній логопедії дизартрію визначають як порушення вимовної сторони мовлення, зумовлене недостатньою іннервацією органів артикуляційного апарату. Причиною такого порушення є органічні ураження

центральної або периферичної нервової системи, які обмежують рухливість артикуляційної мускулатури та негативно впливають на процес мовлення [5]. Унаслідок цього порушуються не лише звуковимовні навички, а й просодичні компоненти мовлення, що ускладнює повноцінну комунікативну діяльність дитини.

Особливе місце серед мовленнєвих порушень посідає стерта дизартрія, яка часто маскується під складні форми дислалії, але має іншу етіологію та механізми розвитку. Як зазначає Л. Дідкова, основою цього порушення є мікроорганічне ураження головного мозку, що проявляється недостатньою координацією рухів, змінами м'язового тону та труднощами в розвитку моторних функцій [3]. Для дітей зі стертою дизартрією характерні порушення артикуляційного праксису, недостатня сформованість дрібної моторики та загальна рухова незграбність, що потребує спеціально організованої та тривалої корекційної роботи.

Одним із провідних чинників, які ускладнюють подолання стертої дизартрії, є комплексний нейромоторний дефіцит. Дослідження Е. Данілавічюте та С. Коноплястої засвідчують, що при цьому порушенні страждає не лише артикуляційна моторика, а й взаємодія між дихальною та голосоутворювальною системами [2; 4]. Недостатня координація процесів дихання та фонації призводить до формування короткого, слабкого і нестійкого мовленнєвого видиху, що негативно впливає на якість мовлення. Саме тому розвиток мовленнєвого дихання розглядається як одна з ключових умов успішної логопедичної корекції дітей зі стертою дизартрією.

У сучасній спеціальній освіті інформаційно-комунікаційні технології розуміють як сукупність технічних і програмних засобів, що використовуються для вдосконалення освітнього та корекційного процесів. Практичний досвід доводить, що ІКТ ефективно застосовуються в логопедичній роботі для діагностики, розвитку та корекції мовленнєвих функцій. Завдяки використанню спеціалізованих програм фахівець отримує можливість об'єктивно оцінювати результати роботи, відстежувати позитивну динаміку та індивідуалізувати корекційний вплив. Крім того, мультимедійні засоби

сприяють підвищенню пізнавальної активності дітей та підтриманню їхньої мотивації до навчання.

Проблему впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у логопедичну практику детально досліджувала Н. Базима. Науковиця наголошує, що мультимедійні засоби створюють сприятливе корекційно-розвиткове середовище, яке сприяє підвищенню ефективності логопедичної допомоги та активізації компенсаторних можливостей дитячого організму [1]. Водночас застосування цифрових технологій має здійснюватися відповідно до методичних рекомендацій та санітарно-гігієнічних вимог.

На важливості раціонального використання комп'ютерних технологій у роботі з дошкільниками наголошує також Ю. Рібцун. Дослідниця зазначає, що інтерактивні засоби повинні органічно поєднуватися з традиційними формами логопедичної роботи та використовуватися у помірних обсягах, доповнюючи безпосередню взаємодію педагога й дитини [6].

Особливо актуальним застосування ІКТ є у процесі формування мовленнєвого дихання. Корекція стертої дизартрії потребує тривалих та систематичних тренувань дихальної мускулатури. Проте традиційні вправи на видихання повітря через ватки, пір'їнки чи паперові фігурки поступово втрачають свою привабливість для сучасних дітей. Одноманітність таких завдань нерідко призводить до зниження зацікавленості та послаблення уваги, що негативно впливає на результативність корекційної роботи.

Ефективним засобом подолання цієї проблеми є використання спеціалізованих комп'ютерних програм, заснованих на принципі біологічного зворотного зв'язку. Такі програми аналізують параметри дитячого видиху — силу, тривалість і плавність — та відображають їх у вигляді руху об'єктів або персонажів на екрані. Для успішного виконання завдання дитина повинна підтримувати необхідні характеристики повітряного струменя. Подібна візуалізація робить процес тренування більш зрозумілим, цікавим і доступним для дошкільника. На думку Н. Базими, застосування цифрових засобів такого типу сприяє модернізації логопедичної допомоги та підвищує її ефективність [1].

Важливою перевагою технології біологічного зворотного зв'язку є можливість переведення процесу дихання під свідомий контроль дитини. Візуальне відображення результатів дозволяє самостійно оцінювати правильність виконання вправ і поступово вдосконалювати параметри мовленнєвого видиху. Це має особливе значення для дітей зі стертою дизартрією, у яких спостерігаються труднощі регуляції рухової діяльності. Разом із тим використання цифрових технологій повинно здійснюватися у формі гри та з урахуванням вікових особливостей дітей, що забезпечує позитивний корекційний ефект без перевантаження нервової системи.

Отже, використання інформаційно-комунікаційних технологій у корекції мовленнєвого дихання дітей зі стертою дизартрією є важливим напрямом модернізації сучасної логопедичної практики. Цифрові засоби не замінюють традиційні методи корекційної роботи, а ефективно їх доповнюють, сприяючи підвищенню мотивації, активізації пізнавальної діяльності та формуванню навичок свідомого контролю мовленнєвого дихання. Комплексне поєднання традиційних і сучасних підходів забезпечує більш високі результати корекційного впливу та створює сприятливі умови для успішного мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку.

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.

УДК 376

Наталія РАДОЄВА,

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти,
спеціальності 016 «Спеціальна освіта»

Ізмаїльський державний гуманітарний університет
(м. Ізмаїл, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ОНЛАЙН-ПЛАТФОРМ ЯК ЗАСОБУ ПІДВИЩЕННЯ МОТИВАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ

Сучасний етап розвитку спеціальної та інклюзивної освіти в Україні характеризується активним пошуком, обґрунтуванням та впровадженням інноваційних технологій, спрямованих на оптимізацію корекційно-розвиткового процесу. Особливої актуальності цей аспект набуває у роботі з дітьми старшого дошкільного віку, які мають різноманітні порушення мовленнєвого генезу. У структурі дефекту таких вихованців, окрім первинного

мовленнєвого недорозвинення, чітко спостерігаються специфічні особливості психоемоційної та вольової сфер: зниження пізнавальної активності, швидка втомлюваність, нестабільність і розсіяність уваги, а також суттєве послаблення мотивації до навчальної діяльності.

Традиційні логопедичні методики, що базуються переважно на статичному друкованому наочному матеріалі й однотипних мовленнєвих картах, не завжди здатні тривалий час утримувати увагу сучасної дитини («альфа-покоління»), яка з раннього віку адаптована до насиченого, динамічного цифрового простору. У зв'язку з цим виникає об'єктивна необхідність інтеграції в логопедичну практику гнучких інтерактивних онлайн-платформ. Процес гейміфікації навчання дозволяє трансформувати монотонні, рутинні та складні для дитини вправи (наприклад, етапи постановки, автоматизації чи диференціації звуків) у захопливу ігрову діяльність. Це мінімізує прояви мовленнєвого негативізму та значно підвищує загальну ефективність корекційного впливу.

Питання теоретичного обґрунтування та практичного використання інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у спеціальній педагогіці досліджували багато вітчизняних та зарубіжних науковців, серед яких О. Пахомова, І. Марченко, Ю. Рібцун та інші. Дослідники одностайно зазначають, що мультимедійні та комп'ютерні технології виступають потужним додатковим стимулювальним засобом корекції. Проте, стрімкий розвиток сучасного вебпростору потребує безперервного оновлення методичного інструментарію, детального аналізу та систематизації нових цифрових інструментів (зокрема, таких платформ як Wordwall, Kahoot тощо) у контексті їх специфічного пригнічення мовленнєвих розладів.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та демонстрація практичного потенціалу використання сучасних інтерактивних онлайн-платформ як дієвого інструменту підвищення навчальної мотивації та загальної оптимізації корекційно-розвиткового процесу у роботі з дошкільниками із порушеннями мовлення.

Психологічна готовність та мотивація є провідною рушійною силою будь-

якого навчання, а в логопедичній практиці — базовою запорукою успішного виправлення мовленнєвих вад. Корекційний процес автоматизації звуків, розвитку фонематичного сприймання, корекції складової структури слова чи збагачення словникового запасу вимагає від дитини тривалого, багаторазового повторення однотипного мовного матеріалу. Без належного емоційного підкріплення це швидко викликає у дошкільника нудьгу, психологічну втому та супротив. Інтерактивні онлайн-платформи успішно вирішують цю проблему завдяки поєднанню яскравого візуального супроводу, звукових ефектів, елементів змагання (набору балів, лідерських таблиць) та миттєвого інтерактивного зворотного зв'язку. Дитина одразу бачить результат своїх дій на екрані, що формує ситуацію успіху.

У практиці роботи сучасного вчителя-логопеда доцільно виділити кілька найбільш ефективних, доступних та інтуїтивно зрозумілих онлайн-платформ, які легко адаптувати під індивідуальні освітні потреби дитини:

1. Платформа Wordwall. Цей ресурс є багатofункціональним онлайн-конструктором для створення різноманітних дидактичних ігор. Його унікальна методична перевага полягає в тому, що на основі одного єдиного введеного текстового або графічного матеріалу система дозволяє автоматично, в один клік, генерувати понад 10 різних типів ігор (відповідники, колесо фортуни, анаграми, пошук слів, «літакобудування», вікторини тощо).

Практичний аспект: На етапі автоматизації сонорного звука [p] логопед створює інтерактивну гру на основі шаблону «Колесо фортуни», де на секторах розміщені картини із заданим звуком у різних позиціях (на початку, всередині, в кінці слова). Дитина із захопленням самостійно «крутить» віртуальне колесо на екрані та чітко називає слово, яке випало. Для розвитку фонематичного слуху й аналізу ефективним є шаблон «Класифікація», де дитині потрібно розподілити рухомі картинки у два умовні кошики: наприклад, слова зі звуком [c] та зі звуком [з]. Динамічність інтерфейсу перетворює рутинне сортування на захопливий квест.

2. Платформа Kahoot. Цей інструмент традиційно асоціюється із проведенням інтерактивних вікторин та опитувань. У роботі з дітьми старшого

дошкільного віку Kahoot доцільно використовувати на етапах узагальнення та закріплення вивченого матеріалу, розвитку лексико-граматичної сторони мовлення та загальної підготовки до школи. Оскільки дошкільники ще не володіють навичкою повноцінного читання, завдання формуються виключно за допомогою яскравих зображень, коротких відеофрагментів або аудіосупроводу, а варіанти відповідей маркуються різними яскравими кольорами та простими геометричними фігурами.

Практичний аспект: При вивченні лексичних тем (наприклад, «Дикі та свійські тварини», «Транспорт») або закріпленні навичок складового аналізу слів («Порахуй склади у слові й обері цифру»), використання Kahoot викликає бурхливий емоційний відгук. Елемент нарахування бонусних балів за швидкість та правильність стимулює максимальну концентрацію уваги, розвиває швидкість реакції, аналітичне мислення та пам'ять.

Систематична інноваційна інтеграція таких онлайн-платформ у структуру логопедичного заняття має низку очевидних переваг:

Активізація вищих психічних функцій: яскраві рухомі об'єкти та динамічна зміна подій стимулюють мимовільну увагу, яка під впливом інтересу поступово переходить у стійку довільну увагу;

Глибока індивідуалізація корекційного маршруту: можливість миттєво адаптувати темп гри, кількість повторень, рівень складності та характер підказок під індивідуальні можливості й нозологію конкретної дитини;

Створення позитивного психологічного клімату: комп'ютерне чи планшетне середовище є звичним, комфортним та високопривабливим для сучасної дитини; ігрова ситуація успіху («ти переміг», «спробуй ще раз, у тебе вийде») суттєво знижує рівень тривожності та нівелює прояви логофобії;

Оптимізація часу педагога: створення або модифікація готової інтерактивної гри займає у логопеда лічені хвилини, а її використання є універсальним як в офлайн-форматі (на занятті), так і за умов дистанційного супроводу.

Водночас, активне впровадження інформаційно-комунікаційних

технологій у роботі з дошкільниками вимагає від педагога жорсткого та безкомпромісного дотримання чинних санітарно-гігієнічних норм і правил безпеки життєдіяльності. Безперервна тривалість роботи з екранними пристроями (планшет, ноутбук, інтерактивна дошка) для дітей старшого дошкільного віку (5–6 років) не повинна перевищувати 10–15 хвилин протягом одного заняття. Інтерактивна гра за жодних обставин не має виступати повною заміною живого, емоційного та мовленнєвого спілкування з вчителем-логопедом. Вона є лише гармонійним, мотивуючим та дидактично виправданим компонентом певної частини заняття (наприклад, під час організаційного моменту для налаштування на роботу або на етапі підбиття підсумків і рефлексії).

Висновки. Таким чином, використання інтерактивних онлайн-платформ (зокрема Wordwall та Kahoot) у логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку виступає потужним інноваційним засобом підвищення навчальної мотивації вихованців. Цифрові ігрові технології дозволяють зробити процес корекції мовлення динамічним, емоційно насиченим, психологічно комфортним та результативним. Перспективи подальших науково-практичних досліджень у цьому напрямі полягають у розробці та систематизації цілісних комплексів інтерактивних дидактичних занять для різних нозологічних груп дітей із мовленнєвими порушеннями в умовах закладів дошкільної та інклюзивної освіти.

Список використаних джерел

1. Марченко І. С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедія) : навч. посіб. Київ : Слово, 2018. 312 с.
2. Пахомова О. М. Використання інформаційно-комунікаційних технологій в роботі логопеда. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2020. Вип. 15. С. 142–151.
3. Рібцун Ю. В. Цифрові інструменти в роботі сучасного вчителя-логопеда. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2022. № 19. С. 85–94.

УДК 376

Ірина СЕРЬОЖЕНКО,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти
за спеціальністю А6 Спеціальна освіта спеціалізації А6.01 Логопедія

Ганна ХВОРОВА,

кандидат педагогічних наук, професор
кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
(м. Житомир, Україна)

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ООП

Сучасна система освіти України орієнтована на забезпечення якісного навчання та всебічного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. В умовах реформування освіти, упровадження інклюзивного навчання та цифровізації освітнього простору особливої актуальності набуває проблема пошуку ефективних засобів корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають

порушення мовлення. Одним із провідних напрямів такої роботи є розвиток мовлення учнів, адже мовлення виступає не лише засобом комунікації, а й основою пізнавальної діяльності, соціальної взаємодії та успішного навчання дитини [6].

Як зазначав Василь Сухомлинський, «мова — це віконце, через яке людина бачить світ» [2]. Саме тому формування мовленнєвої компетентності є важливою складовою гармонійного розвитку особистості. У дітей з особливими освітніми потребами часто спостерігаються труднощі у розвитку звуковимови, фонематичного слуху, словникового запасу, граматичної будови мовлення та навичок зв'язного висловлювання. Такі порушення можуть негативно впливати на навчальну діяльність, рівень комунікації та соціальну адаптацію дитини [5].

У зв'язку з цим особливого значення набуває використання інформаційно-комунікаційних технологій у логопедичній та корекційній роботі. Сучасні цифрові засоби навчання дозволяють зробити освітній процес більш доступним, цікавим та ефективним. Інформаційні технології відкривають широкі можливості для створення інтерактивного освітнього середовища, у якому дитина стає активним учасником навчального процесу [7].

На думку Лева Виготського, розвиток дитини відбувається найбільш ефективно у процесі активної взаємодії та діяльності [1]. Саме тому використання інтерактивних вправ, мультимедійних презентацій, навчальних відео, логопедичних ігор та онлайн-платформ сприяє активізації пізнавальної діяльності учнів з ООП. Поєднання зорового, слухового та ігрового компонентів допомагає краще сприймати та засвоювати навчальний матеріал, підвищує мотивацію до навчання та забезпечує позитивний емоційний фон під час занять [8].

Застосування ІКТ у розвитку мовлення учнів з ООП дає можливість:

- індивідуалізувати навчання відповідно до можливостей та потреб дитини;
- забезпечити доступність навчального матеріалу;
- активізувати увагу та пізнавальний інтерес;

- розвивати фонематичний слух;
- удосконалювати артикуляційну моторику;
- збагачувати активний і пасивний словниковий запас;
- формувати граматично правильне мовлення;
- розвивати зв'язне мовлення та комунікативні навички;
- створювати умови для самостійної діяльності учнів.

Особливе значення у корекційній роботі мають інтерактивні логопедичні ігри та мультимедійні вправи. Вони дозволяють урізноманітнити навчальний процес, підтримувати стійкий інтерес дітей до занять та створювати ситуацію успіху. Використання анімації, аудіосупроводу, яскравих зображень та елементів гри сприяє кращому розвитку мовленнєвих навичок і допомагає дітям долати труднощі у спілкуванні [9].

Як підкреслював Костянтин Ушинський, «дитина мислить формами, барвами, звуками» [6]. Саме тому застосування мультимедійних технологій є особливо ефективним у роботі з учнями молодшого шкільного віку та дітьми з мовленнєвими порушеннями. Наочність, доступність і можливість багаторазового повторення матеріалу забезпечують кращі результати у формуванні мовленнєвих умінь і навичок.

Важливим аспектом використання інформаційних технологій є можливість дистанційної взаємодії між педагогом, учнем та батьками. Онлайн-платформи, електронні ресурси та засоби відеозв'язку забезпечують безперервність корекційно-розвиткової роботи, дозволяють організовувати індивідуальні консультації та закріплювати набуті навички у домашніх умовах. Це особливо актуально в умовах дистанційного або змішаного навчання [10].

Разом із перевагами використання ІКТ необхідно враховувати індивідуальні особливості дітей, рівень їх психофізичного розвитку та дотримуватись санітарно-гігієнічних вимог щодо тривалості роботи з цифровими пристроями. Інформаційні технології мають доповнювати традиційні методи корекційної роботи, а не повністю їх замінювати. Ефективність використання цифрових ресурсів значною мірою залежить від професійної компетентності педагога, правильного добору методик та творчого

підходу до організації занять [4].

Отже, використання інформаційних технологій у процесі розвитку мовлення учнів з особливими освітніми потребами є важливим та перспективним напрямом сучасної корекційної педагогіки. Інтеграція цифрових засобів у логопедичну практику сприяє підвищенню ефективності навчання, розвитку мовленнєвої активності дітей, формуванню комунікативної компетентності та створенню умов для успішної соціалізації й інтеграції учнів у суспільство.

Список використаних джерел

1. Виготський Л. С. Мислення і мовлення. Київ : Лабіринт, 2015. 352 с.
2. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Харків: Акта, 2016. 540 с.
3. Ушинський К. Д. Людина як предмет виховання. Київ : Центр учбової літератури, 2017. 560 с.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2019. 272 с.
5. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2015. 264 с.
6. Синьов В. М., Шеремет М. К. Основи теорії і практики логопедії. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015. 368 с.
7. Шеремет М. К. Логопедія : підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 672 с.
8. Бондар В. І. Інклюзивне навчання дітей з особливими освітніми потребами. Київ : Літера ЛТД, 2018. 376 с.
9. Тарасун В. В. Логопедія : навчальний посібник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 392 с.
10. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII.

УДК 376

Катерина ХАН,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

Науковий керівник: **Вікторія КИСЛИЧЕНКО,**

кандидат педагогічних наук, доцент

кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

ННПІ ім. В.О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування ім. адмірала Макарова

(м. Миколаїв, Україна)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ В РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Сучасний освітній простір переживає глибокі трансформації, однією з найпомітніших серед яких є стійке зростання кількості дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) та їхня активна інтеграція в інклюзивне середовище. Це, безумовно, позитивний суспільний зсув, проте він ставить перед фахівцями спеціальної освіти нові, часом дуже непрості виклики. Зокрема, як зазначає Ж. Матюх, успішна освітня робота з такими дітьми вимагає від педагогів постійного пошуку та гнучкого впровадження новітніх

інструментів впливу, здатних виступати своєрідним комунікативним містком між дитиною та світом [2].

І тут ми стикаємося з серйозною практичною проблемою. Річ у тім, що традиційні методи логопедичної роботи часто виявляються малоефективними або ж зовсім не працюють із цією категорією дошкільників. Класична корекційна педагогіка здебільшого будується на слуховому наслідуванні — за принципом «послухай, як говорю я, та повтори». Але такого підходу недостатньо для дитини з аутизмом, через специфіку її когнітивного профілю та особливостях сенсорної обробки інформації. Відома вітчизняна дослідниця аутизму Т. Скрипник у своїх працях переконливо доводить, що діти з РАС є переважно «візуалами», яким життєво необхідна зорова підтримка для розуміння зверненого мовлення та ініціювання власної комунікації. Прямі вербальні інструкції для них нерідко перетворюються на незрозумілий фоновий шум, а природне, інтуїтивне зчитування емоцій чи інтонацій часто блокується через фрагментарність сприймання [4].

Відповідно, постає гостра необхідність у конструюванні дієвих «обхідних шляхів». Сучасна логопедія має перетворити невидимі акустичні характеристики мовлення на конкретні, зрозумілі та передбачувані зорові образи. Оптимальним рішенням у цій ситуації стає залучення інноваційних інструментів, серед яких беззаперечним лідером є мультимедійні технології. Дослідники Л. Одинченко, І. Дмитрієва та А. Іваненко наголошують на потужному освітньо-корекційному потенціалі мультимедіа, здатних створити безпечне полісенсорне середовище для учнів з особливими освітніми потребами [3].

Використання комп'ютерних технологій, як стверджує С. Трикоз, майстерно компенсує дефіцит абстрактно-логічного мислення, забезпечуючи ту саму життєво необхідну наочність [5]. Своєю чергою, Н. Лещій та О. Літовченко підтверджують високу ефективність цифрових і мультимедійних засобів саме у процесі навчання та виховання дітей із тяжкими порушеннями мовлення [1]. До того ж, як влучно зауважує О. Чупріна, інтерактивність і яскрава динаміка таких технологій не просто привертають увагу, а й глибоко

позитивно впливають на формування психіки дитини, відчутно знижуючи її комунікативну тривожність і перетворюючи складний процес корекції на захопливу, безпечну гру [6].

Теоретичне обґрунтування мультимедійного підходу нерозривно пов'язане з глибоким розумінням специфіки сприймання інформації при розладах аутистичного спектра. Як неодноразово наголошує Т. Скрипник, розглядаючи роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку, діти цієї нозологічної групи є яскраво вираженими «візуалами». Для них саме зоровий канал сприймання залишається найбільш збереженим і надійним шляхом до пізнання нового, тоді як абстрактна слухова інформація часто виявляється занадто невловимою. Більше того, однією з фундаментальних характеристик аутистичного дизонтогенезу є гіпертрофована потреба дитини в алгоритмізації, чіткій структурованості та абсолютній передбачуваності навколишнього середовища. Будь-які несподіванки здатні спровокувати сенсорне перевантаження, тому стабільність і наочність стають єдиною запорукою зниження базової тривожності [4].

І саме тут неоціненну роль відіграють мультимедійні технології. Спираючись на висновки Л. Одинченко та її співавторів щодо освітньо-корекційного потенціалу цифрових інструментів, ми можемо констатувати, що комп'ютер чи планшет виступає для дитини з РАС ідеальним, емоційно нейтральним партнером. С. Трикоз цілком слушно підкреслює, що використання таких засобів забезпечує життєво необхідну наочність і структурує взаємодію за чітко заданим, безпечним алгоритмом [3,5].

На відміну від людини, комп'ютерна програма ніколи не виявляє нетерпіння, не дратується через помилки і не змінює свою інтонацію на вимогливу чи розчаровану. Реакція цифрового інтерфейсу завжди логічна та очікувана, що дозволяє радикально знизити рівень комунікативного стресу під час логопедичних занять. Як доводять дослідження Н. Лещій та О. Літовченко, мультимедійні технології дають змогу здійснювати багаторазове, циклічне повторення корекційних вправ без жодного зниження мотиваційної залученості. Замість суб'єктивного вербального тиску дорослого дитина

отримує об'єктивний, миттєвий зворотний зв'язок (наприклад, появу яскравої зірочки чи веселого смайлика), що стимулює її до подальшої взаємодії [1].

О. Чупріна, аналізуючи вплив мультимедіа на формування психіки, слушно додає, що динамічність образів та ігрова форма подачі матеріалу інтенсифікують пізнавальний інтерес дитини. А за спостереженнями Ж. Матюх, екранні засоби зовсім не ізолюють дитину від суспільства, а навпаки — слугують своєрідним комунікативним містком. Вони допомагають логопеду обережно й дозовано керувати увагою дошкільника, перетворюючи складний і часто дискомфортний процес навчання на безпечну, зрозумілу та захопливу співпрацю [2, 6].

Підсумовуючи вищезазначене, можна з упевненістю стверджувати, що мультимедійні технології в корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра вже давно вийшли за межі звичайного засобу розваги чи простого привернення дитячої уваги. Сьогодні це потужний, глибоко науково обґрунтований компенсаторний інструмент, який розширює горизонти спеціальної педагогіки та докорінно змінює саму філософію логопедичного впливу.

Як переконливо доводять у своїх працях сучасні науковці, саме цифрові рішення здатні забезпечити ту дидактичну гнучкість, якої часто бракує у традиційних методиках виховання дітей з особливими освітніми потребами. Завдяки продуманій інтеграції мультимедіа, педагог отримує унікальну можливість створити абсолютно безпечне, емоційно комфортне та полісенсорне середовище, де дитина не відчуває тиску чи страху помилитися.

Список використаних джерел

1. Лещій Н. П., Літовченко О. В. Цифрові та мультимедійні технології у навчанні і вихованні дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Педагогічна Академія : наукові записки. 2026. Вип. 26.

2. Матюх Ж. В. Модель використання мультимедійних технологій вихователем закладу дошкільної освіти в освітній роботі з інклюзивною групою. Вісник Університету імені Альфреда Нобеля. Серія : Педагогіка і

психологія. 2018. № 1. С. 80–86.

3. Одинченко Л. К., Дмитрієва І. В., Іваненко А. С. Освітньо-корекційний потенціал мультимедійних технологій у процесі навчання учнів з особливими освітніми потребами. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології. 2023. № 1 (125). С. 234–248.

4. Скрипник Т. Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2017. Вип. 1. С. 70–75. URL: <http://journals.uran.ua/apppfo/article/view/107472>.

5. Трикоз С. Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. С. 99–100.

6. Чупріна О. В. Вплив мультимедійних технологій на формування психіки молодших школярів. Дослідження актуальних проблем української філології і лінгводидактики : зб. наук. праць за матеріалами IV студент.-викладац. наук.-метод. семінару, 19 трав. 2012 р. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 51–55.

Розділ 5.
**ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ І БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ КОРЕКЦІЙНО-
РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ**

УДК 376.1-056.264-053.2:364.044.24]:[159.942.5:355.01

Лідія МАРТИНЮК,
здобувачка магістерського рівня вищої освіти
зі спеціальності А6 Спеціальна освіта А.6.01 Логопедія
Херсонський державний університет,
(м. Івано-Франківськ, Україна)

**СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОГО
СУПРОВОДУ РОДИН ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В
КРИЗОВИХ УМОВАХ**

Кризові умови, спричинені повномасштабними воєнними діями в Україні, створюють екстремальне мікросоціальне середовище, що руйнівню впливає на психофізіологічний розвиток дитини та стабільність її родини. Тривалий стрес, вимушена еміграція, перебування у зонах бойових дій та евакуація безпосередньо позначаються на комунікативно-мовленнєвій сфері дітей. Науковці (В.Кобильченко, І.Омельченко) зазначають, що психотравмуючі події провокують виникнення нових або різке загострення вже наявних мовленнєвих порушень, серед яких найчастіше фіксуються заїкання,

затримка темпу мовленнєвого розвитку, утруднення процесів сприйняття та переробки мовленнєвої інформації, а також випадки реактивного мутизму. В умовах депресивних або тривожних станів дитина перебуває у стані стійкого гіперзбудження або, навпаки, гіпозбудження, що унеможливорює адекватне сприйняття сенсорних та вербальних сигналів з оточуючого середовища. Це блокує повноцінне засвоєння та використання соціального мовлення, ускладнює формування синтаксичних структур та взаємодію з однолітками та дорослими [3].

Додатково ситуація ускладнюється тим, що родини, які перебувають у статусі біженців чи внутрішньо переміщених осіб, стикаються із серйозними бар'єрами у доступі до спеціалізованої допомоги. Серед ключових деструктивних факторів батьки виділяють фінансові обмеження, територіальну віддаленість від профільних центрів, транспортні проблеми, а також високий рівень соціальної стигматизації та хронічну нестачу часу. Для дітей з тяжкими порушеннями мовленнєвого розвитку ці бар'єри стають критичними, призводячи до зупинки або регресу раніше сформованих навичок [6].

З огляду на зазначене, виникає нагальна потреба у розробці гнучких та адаптивних моделей логопедичного супроводу дітей та їх родин, які здатні функціонувати навіть у дестабілізованому соціальному просторі.

В Україні у період пандемії covid-19 було апробовано дистанційний формат організації освітнього процесу та адаптовано його для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. В умовах воєнного стану цей формат став альтернативною формою надання корекційно-розвиткових послуг для дітей з порушеннями мовлення та їх родинам, які були вимушено переміщені або перебували в зоні бойових дій, що дозволило забезпечити безперервність та систематичність психолого-педагогічного супроводу. Незважаючи на високу адаптивність дистанційного формату, сприйняття його ефективності батьками залишається неоднозначним. Значна частина родин відзначає безперечні переваги у вигляді підвищеної залученості батьків, зручності планування та економії часу. Водночас виникають проблеми з утриманням уваги дітей перед екраном та труднощами сприйняття вербальної інформації. Крім того, діти з

тяжкими порушеннями мовлення часто мають коморбінтні розлади, пов'язані з органічним пошкодженням центральної нервової системи, що значно утруднює їх можливість опанування мовленнєвими навичками у віддаленому форматі без безпосереднього тілесного контакту з фахівцем [5].

У закордонній практиці все частіше звертаються до так званого гібридного або комбінованого підходу до надання послуг. Ця модель передбачає проведення первинного обстеження та встановлення емоційного контакту під час кількох очних зустрічей, після чого здійснюється поступовий перехід до дистанційної роботи з періодичним контролем результатів. Такий підхід базується на концепції «Дистанційна присутність» («Attend anywhere»), що забезпечує п'ять ключових переваг таких, як: легка доступність допомоги, підвищений комфорт для дитини, зручність для родини, зниження загальних фінансових витрат та дотримання повної конфіденційності [5; 6].

Логопедичний супровід в кризових умовах вимагає переходу від директивних моделей, де вся увага фахівця була концентрована виключно на порушенні дитини. Сучасна спеціальна та інклюзивна освіта базується на сімейно-центрованому підході, який розглядає систему «дитина-батьки» як єдиний корекційно-розвитковий простір. У межах цієї моделі роль логопеда зазнає кардинальних змін: він перестає бути єдиним джерелом корекційного впливу і стає коучем для батьків, навчаючи їх застосовувати методи та прийоми логопедичної роботи під час щоденних побутових справ. Це дозволяє компенсувати гостру нестачу фахівців та мінімізувати перерви у наданні допомоги [1].

До найефективніших методик, що реалізуються батьками, відносять розширене навчання в природному середовищі та метод спрямованої стимуляції. Батьки вчаться ролі партнерів з комунікації, які моделюють правильні мовленнєві зразки в межах зони найближчого розвитку дитини. Замість штучного повторення ізольованих слів, дитина залучається до активного діалогу під час природної взаємодії, де дорослий використовує стратегії збалансованого обміну репліками, розширення дитячих фраз та цілеспрямованого моделювання граматичних конструкцій [5].

Важливим елементом логопедичного супроводу стає навчання батьків методам екстреної самодопомоги та емоційної регуляції дитини безпосередньо в моменти загрози. Батькам рекомендується використовувати прості дихальні вправи, техніки уявного перенесення у безпечне місце та підтримання чітких щоденних ритуалів, таких як читання книг чи прослуховування аудіоказок перед сном. Це створює у дитини відчуття передбачуваності та стабільності, знижує тривожність [4].

У випадках відключення зв'язку або неможливості вийти на онлайн-сесію, використовувати асинхронні канали зв'язку через доступні месенджери, куди батьки надсилають короткі відеозвіти про виконання дитиною вправ та отримують рекомендації.

Важливим аспектом логопедичного супроводу дитини з порушеннями мовлення та її родини в кризових умовах є необхідність суворого дотримання логопедом етичних норм та високої комунікативної культури. Взаємодію організують виключно в площині рівноправного діалогу, повністю відмовляючись від повчального чи менторського тону. Важливо прагнути побачити проблему очима батьків, особливо тих, які через сильне психологічне виснаження недооцінюють важливість безперервності у корекційно-розвитковій роботі. Логопеду слід уникати використання стигматизуючих термінів типу «дефект» чи «відсталість», замінюючи їх на нейтральні поняття «труднощі» чи «мовленнєві виклики», та зберігати абсолютну конфіденційність під час обговорення проблем дитини [6].

Організаційний алгоритм логопедичного супроводу родини дитини з порушеннями мовлення має будуватися поетапно, забезпечуючи послідовне занурення батьків у логокорекційну роботу. Виділяють три взаємопов'язані етапи: спочатку інформаційно-теоретичний для формування базових знань, далі інформаційно-ознайомлювальний для практичної демонстрації прийомів роботи і, нарешті, безпосередній практичний етап, під час якого батьки під керівництвом фахівця самостійно реалізують корекційні завдання вдома. Це повністю узгоджується із традиційними етапами логопедичної роботи та дозволяє закріпити сформовані на заняттях мовленнєві навички [1].

Отже, організація логопедичного супроводу дітей з порушеннями мовлення та їх родин в кризових умовах будується на впровадженні гнучких моделей, зокрема дистанційного та гібридного форматів, що базуються на сімейно-центрованому підході. Успішна реалізація такої моделі можлива лише за умови залучення батьків до логокорекційної роботи, що перетворює родину на активного партнера з формування у дитини мовленнєвої функції та її успішної соціалізації.

Список використаних джерел

1. Денищук І. Стратегії ефективної взаємодії з батьками осіб з особливими освітніми потребами на рівні закладу освіти. *Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education in Professional Training*. 2023. № 69. С. 80–90.
2. Кисличенко В. А., Конопляста С. Ю. Логопедичний супровід сім'ї, у якій виховується дитина з порушеннями мовлення : монографія. Миколаїв : Іліон, 2016. 218 с.
3. Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Ресоціалізація та десоціалізація як форми прояву соціалізації дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. *Соціалізація особистості у сучасних соціокультурних та соціально-політичних контекстах* : матеріали XIV Міжнар. наук.-практ. конф. Харків : ХНПУ, 2024. С. 116–119.
4. Суховієнко Н. А., Бабич М. О., Гавриленко Т. Л. Психолого-педагогічна допомога дітям з особливими освітніми потребами: адаптування до реалій воєнного часу. *Габітус*. 2024. Вип. 68. С. 75–79.
5. Parents Plus: A Parent-Implemented Intervention for Preschool Children With Developmental Language Disorders / B. Sawyer et al. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools*. 2025. Vol. 56, No.1. P. 177–193. DOI: https://doi.org/10.1044/2024_LSHSS-24-00042. (дата звернення: 28.05.2026).
6. Speech Therapists Help Children Find their Voices Amid Trauma of Ukraine War. *Peace Winds America*. URL: <https://peacewindsamerica.org/speech-therapy-ukraine> (дата звернення: 29.05.2026).

УДК: 376.37

Дар'я СТРЕЛКОВА,

здобувачка бакалаврського рівня вищої освіти

педагогічного факультету

Ізмаїльський державний гуманітарний університет

(м. Ізмаїл, Україна)

ОРГАНІЗАЦІЯ ДОМАШНЬОЇ ЛОГОПЕДІЇ ЯК ЗАСІБ ВЗАЄМОДІЇ БАТЬКІВ І ФАХІВЦІВ У МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДИТИНИ

У сучасних умовах розвитку суспільства проблема мовленнєвого розвитку дітей набуває особливої актуальності. Мовлення є важливою складовою психічного, інтелектуального та соціального розвитку дитини, адже саме через нього формується здатність до комунікації, навчання та взаємодії з навколишнім світом. Своєчасне формування правильної звуковимови, розвиток словникового запасу та граматичної будови мовлення впливають на успішність навчання, соціалізацію та комунікативну активність дитини. Останніми роками спостерігається збільшення кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, що потребує своєчасної корекційної допомоги та комплексного підходу до організації логопедичної роботи.

Особливої значущості ця проблема набуває в умовах воєнного стану в Україні, коли можливості систематичного відвідування закладів освіти, логопедичних кабінетів, розвивальних центрів і студій значно обмежені або

нестабільні. Часті повітряні тривоги, дистанційний формат навчання, зміна місця проживання та інші фактори ускладнюють регулярність корекційної роботи з дітьми. Саме тому логопедичні заняття вдома стають не лише додатковим, а інколи й основним засобом підтримки мовленнєвого розвитку дитини.

Мета статті - схарактеризувати особливості організації логопедичних занять у домашніх умовах та визначити ефективні методи і вправи для розвитку мовлення дитини.

Проблема мовленнєвого розвитку дітей та організації логопедичної допомоги є предметом дослідження багатьох українських і зарубіжних науковців, зокрема Л. Виготського, Р. Левіної, Т. Філічевої, Н. Жукової, М. Шеремет, В. Тищенко та інших [1, с. 16].

Батьки відіграють провідну роль у формуванні мовлення дитини, адже саме в сімейному середовищі відбувається її щоденна комунікація та закріплення мовленнєвих навичок. Жодне, навіть найефективніше заняття з логопедом, не забезпечить стійкого результату без систематичної підтримки вдома. Активна участь батьків у корекційному процесі передбачає не лише виконання рекомендацій фахівця, а й створення сприятливого мовленнєвого середовища [3]. Це включає регулярне спілкування з дитиною, стимулювання її до висловлювань, уважне слухання та м'яке коригування помилок. Важливо, щоб дитина не відчувала тиску чи страху зробити помилку, адже емоційний комфорт є необхідною умовою ефективного навчання.

Крім того, батьки сприяють формуванню мотивації до мовленнєвої діяльності. Використання ігрових прийомів, заохочення, позитивне підкріплення та включення мовленнєвих вправ у повсякденні ситуації (під час гри, прогулянки, побутових справ) роблять процес навчання природним і цікавим для дитини. Таким чином, саме тісна взаємодія логопеда та батьків, а також систематична домашня практика забезпечують ефективність корекційної роботи та сприяють гармонійному мовленнєвому розвитку дитини.

Ефективність логопедичних занять у домашніх умовах значною мірою залежить від правильності їх організації. Одним із ключових принципів є

систематичність. Короткі, але регулярні заняття (10-15 хвилин щодня) є значно ефективнішими, ніж тривалі, але нерегулярні. Постійне повторення сприяє закріпленню мовленнєвих навичок і формуванню стійких умінь.

Не менш важливим є принцип доступності та індивідуалізації. Завдання повинні відповідати віковим особливостям дитини, рівню її мовленнєвого розвитку та рекомендаціям логопеда [2]. Надто складні або, навпаки, занадто легкі вправи можуть знижувати мотивацію до занять. Важливим принципом є ігрова спрямованість. Для дитини дошкільного та молодшого шкільного віку гра є провідною діяльністю, тому саме через ігрові форми найефективніше відбувається навчання. Використання сюжетів, персонажів, змагань і творчих завдань допомагає підтримувати інтерес і активність.

Також слід дотримуватися принципу позитивного емоційного підкріплення. Підтримка, похвала та доброзичлива атмосфера сприяють формуванню впевненості дитини у власних можливостях. Водночас слід уникати критики та примусу, які можуть викликати негативне ставлення до занять. Окрему увагу варто приділити принципу послідовності та поступовості. Формування мовленнєвих навичок має відбуватися від простого до складного: від звуку - до складу, слова, речення і зв'язного мовлення.

Домашні логопедичні заняття повинні бути комплексними та охоплювати різні аспекти розвитку дитини. Найбільш ефективними є вправи, спрямовані на розвиток артикуляції, мовленнєвого дихання, загальної та дрібної моторики, а також емоційно-творчої сфери.

Артикуляційна гімнастика спрямована на розвиток рухливості органів мовлення (язика, губ, щелепи) та формування правильної звуковимови. Проте традиційні вправи можуть втрачати свою результативність через одноманітність, тому важливо урізноманітнювати їх за допомогою гри, сюжету та творчих елементів. Одним із цікавих підходів є артикуляційна гімнастика у формі казки, де язичок стає головним героєм і «мандрує», «катається на гойдалці» або «стукає у двері». Такий підхід допомагає дитині не просто виконувати вправу, а й емоційно включатися в процес [5].

Ефективною є також «смачна артикуляційна гімнастика», яка передбачає

використання продуктів харчування як додаткового стимулу для рухів язика та губ. Наприклад, вправа «Солодка ложка» полягає в тому, що дитина облизує ложку з йогуртом або пюре, не допомагаючи губами. Вправа «Печиво на утримання» тренує м'язи губ: дитина утримує шматочок печива без допомоги зубів. Цікавою є вправа «Медова доріжка», під час якої язиком потрібно пройти по лінії з меду або варення. Також дітям подобаються вправи з бубликом: «Смачний маршрут» - облизування бублика по колу, та «Обійми бублик» - коли дитина намагається язиком «обійняти» бублик по контуру.

Важливою складовою логопедичної роботи є дихальна гімнастика, оскільки правильне мовленнєве дихання забезпечує чіткість, плавність та виразність мовлення. У домашніх умовах такі вправи доцільно проводити у формі гри. Наприклад, у вправі «Сніжинка летить» дитина дує на паперову сніжинку, намагаючись якомога довше утримувати її в русі. Вправа «Бульбашки у воді» виконується за допомогою трубочки та склянки з водою - дитина утворює бульбашки, розвиваючи силу та тривалість видиху. Цікавими для дітей є «Гонки паперових м'ячиків», де необхідно дути на ватні або паперові кульки, переміщуючи їх до фінішу.

Розвиток загальної моторики також має важливе значення для формування мовлення, оскільки рухова активність пов'язана з роботою мозкових структур, відповідальних за мовленнєву діяльність. Ефективними є вправи, що поєднують рухи та мовлення. Наприклад, у грі «Повтори за мною» дитина виконує рухи та одночасно промовляє склади або слова: плескає в долоні - «та-та-та», стрибає - «ска-ска», крокує - «топ-топ». Популярною є вправа «Як ходить...?», де дитина імітує рухи різних тварин: ведмедя, зайчика чи лисиці.

Цікавою рухово-мовленнєвою грою є «Стілець-лабіринт». Із подушок або стільців створюється маршрут із «станціями», на яких дитина виконує мовленнєві завдання: називає слова на заданий звук, повторює склади, називає предмети певної групи або виконує рух і промовляє слово. Така гра розвиває не лише мовлення, а й увагу, просторову орієнтацію та координацію рухів.

Окреме місце в логопедичній роботі займають вправи на розвиток дрібної

моторики, оскільки активність пальців рук тісно пов'язана з мовленнєвими зонами мозку. У домашніх умовах можна використовувати доступні матеріали та ігрові методи. Наприклад, «Чарівні прищіпки» передбачають прикріплення прищіпок до картону або мотузки, «Серветкові кульки» - скручування маленьких кульок із серветок, а «Нитка-майстер» - намотування нитки на паличку або катушку. Такі вправи сприяють розвитку координації рухів, уваги та підготовці руки до письма.

Ще одним невід'ємним напрямом у домашніх логопедичних заняттях є арт-терапія, яка поєднує розвиток мовлення з творчою діяльністю дитини. Через малювання, ліплення, аплікацію, театралізацію та сенсорні ігри дитина легше висловлює свої думки, збагачує словниковий запас і розвиває зв'язне мовлення. Наприклад, вправа «Казка за малюнком» передбачає складання історії за власним малюнком або серією картинок. У грі «Чарівна коробка» дитина дістає предмет і описує його: який він, для чого потрібен, на що схожий. Вправа «Емоційний театр» допомагає розвивати емоційне мовлення через розігрування сценок за допомогою іграшок або пальчикових ляльок.

Особливе місце серед арт-терапевтичних методів займає пісочна терапія. Малювання на піску, створення сюжетів і сенсорні ігри допомагають знизити емоційне напруження, розвивають уяву, дрібну моторику та мовленнєву активність дитини.

Отже, логопедичні заняття вдома є важливою складовою корекційної роботи та ефективним засобом мовленнєвого розвитку дитини. Саме в домашній атмосфері, наповненій підтримкою, грою та позитивними емоціями, формуються мотивація до мовлення, впевненість у власних можливостях та інтерес до навчання. Використання різноманітних методів - артикуляційної та дихальної гімнастики, вправ на розвиток загальної та дрібної моторики, арт-терапії та сенсорних ігор дозволяє зробити заняття цікавими, емоційно привабливими та максимально ефективними. Тісна співпраця логопеда та батьків, систематичність і творчий підхід створюють міцну основу для гармонійного мовленнєвого розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Виготський Л. С. Мислення і мовлення. Київ: Радянська школа, 1982. 287 с.
2. Левіна Р. Є. порушення мовлення у дітей дошкільного віку. Київ: Освіта, 2015. 198 с.
3. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку / Ю.В.Рібцун. – Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. – 40 с.
4. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2019. 672 с.
5. YouTube. Артикуляційна гімнастика для дітей [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://youtu.be/g4URGvmExHQ> (дата звернення: 07.05.2026).

УДК 37.06

Катерина ТИЧИНА,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Юлія ТОВКЕС,

викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,

Богдана ШЕРЕМЕТ,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

Київський столичний університет імені Бориса Грінченка

(м. Київ, Україна)

РОЛЬ БАТЬКІВ У РАННЬОМУ ВИЯВЛЕННІ МОВЛЕННЄВИХ ТРУДНОЩІВ У ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ В УМОВАХ ОБМЕЖЕНОГО ДОСТУПУ ДО ЛОГОПЕДИЧНИХ ПОСЛУГ

У ранньому віці мовленнєвий розвиток дитини потребує особливої уваги, оскільки саме в цей період можна своєчасно виявити ознаки можливих мовленнєвих труднощів, що можуть свідчити про ризик формування

мовленнєвих порушень. В умовах повномасштабної війни в Україні проблема доступу до фахової допомоги загострилася через вимушену міграцію населення, руйнування інфраструктури та дефіцит спеціалістів у безпечних регіонах. У зв'язку з цим особливого значення набуває роль батьків як основних учасників раннього спостереження за розвитком дитини.

Сучасні дослідження підкреслюють, що раннє логопедичне втручання є визначальним компонентом пропедевтики мовленнєвих порушень [2, 3]. В контексті світових нейропсихологічних підходів цей час розглядається як період активної «профілактичної стимуляції» мовленнєвого розвитку [4], де батьки стають ключовою ланкою допомоги.

У сучасній логопедії раннє втручання базується на сімейно-центрованому підході, де батьки розглядаються не як пасивні спостерігачі, а як активні партнери фахівців. Використовуючи стратегії покрокової підтримки, батьки створюють сприятливе комунікативне середовище, яке дозволяє дитині опановувати нові рівні взаємодії в межах її актуальних можливостей [6]. Раннє виявлення мовленнєвих труднощів у сімейному середовищі ґрунтується на інтерпретації батьками стабільних атипових проявів у комунікативній поведінці дитини та формуванні рішення щодо звернення до фахівця або включення дитини до системи раннього втручання. Реалізація такого механізму передбачає формування у батьків базових критеріїв оцінки вікової відповідності мовленнєвого розвитку.

При цьому важливо враховувати варіативність типового мовленнєвого розвитку в ранньому віці, що ускладнює диференціацію між віковими особливостями та ранніми ознаками ризику. Як зазначають О. Кас'яненко та Д. Джус, саме раннє виявлення ознак мовленнєвих труднощів дозволяє реалізувати основні напрями профілактики мовленнєвих порушень до моменту формування їхніх стійких проявів [1].

В умовах обмеженого фахового супроводу, спричиненого воєнними діями, батьківське спостереження набуває комплексного характеру. Воно має охоплювати не лише кількісні показники мовленнєвого розвитку (зокрема обсяг активного словника), а й якісні: прагматичний аспект комунікації та

розвиток символічної гри [5]. Своєчасне виявлення недостатньої комунікативної ініціативи, яка може бути посилена тривалим стресом або дефіцитом соціальних контактів під час війни, є важливим для запобігання вторинним комунікативним труднощам.

Окрему увагу варто приділити взаємозв'язку між мовленнєвим, когнітивним і моторним розвитком [6]. Недостатній рівень загальної, дрібної та артикуляційної моторики може супроводжуватися труднощами виконавчого контролю та мовленнєво-рухового програмування і координації. Батьки, щоденно спостерігаючи за маніпулятивною діяльністю дитини, можуть помітити ці ознаки значно раніше за фахівців.

За умов дефіциту очних консультацій через небезпеку чи територіальне переміщення, роль батьків трансформується: вони стають відповідальними за створення збагаченого мовленнєвого середовища в домашніх умовах. Важливим інструментом підтримки при цьому стають дистанційні технології, онлайн-моніторинг та консультативний супровід, що дозволяють фахівцям дистанційно координувати дії батьків та надавати їм необхідні методичні алгоритми пропедевтичної роботи.

Таким чином, в умовах обмеженого доступу до логопедичних послуг раннє виявлення мовленнєвих труднощів значною мірою залежить від батьківської спостережливості та здатності організувати підтримувальне комунікативне середовище для дитини. Ефективність пропедевтики мовленнєвих порушень у кризових умовах визначається не лише своєчасністю фахового втручання, а й рівнем поінформованості батьків щодо вікових особливостей мовленнєвого розвитку, ознак ризику та способів профілактичної стимуляції. Це актуалізує необхідність розвитку доступних форм дистанційного консультативного супроводу сімей у системі раннього втручання.

Список використаних джерел

1. Кас'яненко О. М., Джус Д. Раннє виявлення і основні напрями профілактики мовленнєвих порушень в перші роки життя дитини. *Освіта і*

наука. 2024. № 1(36). С. 98-112.

2. Король А. В. Поняття «раннє логопедичне втручання» як важливий компонент пропедевтики мовленнєвих порушень. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. 2024. № 48. С. 77–81. doi:[10.31392/UDU-nc.series19.2025.48.11](https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.48.11)

3. Король А. В. Пропедевтика мовленнєвих порушень в системі логопедичної допомоги. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. Т. 2, № 86. С. 278–283. doi:[10.24919/2308-4863/86-2-43](https://doi.org/10.24919/2308-4863/86-2-43)

4. Neuropsychological Interventions for Children – Vol. 1: From Early Preventive Stimulation to Rehabilitation / C. O. Cardoso, N. M. Dias (eds.). Springer, 2024. 210 p.

5. LoPresti S. The Speech and Language Protocol: An Assessment Tool for Early Years. Routledge, 2021. 142 p.

6. Handbook of Child Language Disorders / R. G. Schwartz (eds.). 2nd ed. Routledge, 2024. 650 p.

УДК 37.06

Софія ТРАЧ,

здобувачка магістерського рівня вищої освіти

спеціальності 013 Початкова освіта

Науковий керівник: **Світлана ЯКИМЕНКО,**

д. пед. н., професорка, завідувачка кафедри початкової освіти

ННПІ імені В. О. Сухомлинського,

Національний університет кораблебудування імені адмірал Макарова

(м. Миколаїв, Україна)

**ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ПОЧАТКОВОЇ
ШКОЛИ ЯК ОСНОВА ЕФЕКТИВНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІВ І
БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ РОЗВИТКУ ДИТИНИ**

Сучасна система освіти України орієнтується на гуманістичні цінності,

дитиноцентризм та педагогіку партнерства, що визначають нові підходи до організації освітнього процесу. У контексті реалізації Концепції Нової української школи особливого значення набуває гуманізація освітнього простору початкової школи як умова створення сприятливого середовища для всебічного розвитку дитини та ефективної взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу [1]. Важливу роль у цьому процесі відіграє співпраця педагогів і батьків, яка забезпечує узгодженість виховних впливів та сприяє формуванню гармонійної особистості молодшого школяра.

Проблема гуманізації освіти є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Теоретичні засади гуманістичної педагогіки розкрито у працях В. Кременя, І. Беха, В. Сухомлинського, Ш. Амонашвілі та інших дослідників [2; 3]. Питання партнерської взаємодії школи та сім'ї висвітлено у наукових працях О. Савченко, Н. Бібік, Л. Коваль та інших учених [4]. Водночас актуальним залишається пошук ефективних шляхів налагодження співпраці між педагогами та батьками в умовах гуманізації сучасного освітнього середовища.

Гуманізація освітнього простору передбачає визнання особистості дитини найвищою цінністю освітнього процесу, забезпечення поваги до її прав, потреб та індивідуальних особливостей. Такий підхід ґрунтується на принципах довіри, взаємоповаги, співробітництва та підтримки, що створює сприятливі умови для особистісного розвитку учнів [2]. У початковій школі гуманізація освіти набуває особливого значення, оскільки саме в цей період закладаються основи світогляду, моральних цінностей, соціальних навичок та ставлення до навчання.

Одним із ключових принципів гуманізованого освітнього простору є педагогіка партнерства, яка передбачає конструктивну взаємодію між учителем, учнем та батьками. Концепція Нової української школи визначає партнерство як основу ефективного освітнього процесу, що базується на добровільності співпраці, рівності сторін, взаємній відповідальності та довірі [1]. За таких умов батьки виступають не лише спостерігачами, а й активними учасниками освітнього процесу.

Ефективна взаємодія педагогів і батьків сприяє створенню єдиного виховного простору, у межах якого забезпечується узгодженість вимог до дитини, підтримка її індивідуальних освітніх потреб та розвиток позитивної мотивації до навчання. Завдяки систематичному спілкуванню між учителем і батьками зростає рівень взаєморозуміння, своєчасно виявляються труднощі у навчанні та поведінці дитини, визначаються шляхи їх подолання [4].

Гуманізація освітнього простору передбачає використання різноманітних форм співпраці школи та сім'ї. Серед них особливе значення мають індивідуальні консультації, батьківські збори нового формату, тренінги, круглі столи, спільні виховні заходи, майстер-класи, освітні проєкти та волонтерські ініціативи. Такі форми взаємодії сприяють формуванню атмосфери відкритості та довіри між усіма учасниками освітнього процесу [5].

Особливої актуальності проблема співпраці педагогів і батьків набуває в умовах інклюзивного навчання. У цьому випадку батьки стають важливими членами команди психолого-педагогічного супроводу дитини. Їхня активна участь у плануванні освітнього маршруту, обговоренні досягнень та труднощів дитини сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу та забезпечує реалізацію принципу дитиноцентризму [6].

Важливою умовою гуманізації освітнього простору є формування педагогічної культури батьків. Педагог має виступати консультантом і наставником, допомагаючи сім'ї краще розуміти особливості розвитку дитини, її освітні потреби та можливості. Така взаємодія сприяє підвищенню педагогічної компетентності батьків та забезпечує єдність виховних впливів школи і родини [3].

Сучасні цифрові технології значно розширюють можливості комунікації між педагогами та батьками. Використання електронних щоденників, освітніх платформ, месенджерів та відеоконференцій дозволяє оперативно обмінюватися інформацією, координувати спільні дії та підтримувати постійний зворотний зв'язок. Водночас цифрова взаємодія повинна ґрунтуватися на принципах педагогічної етики, взаємоповаги та конструктивного діалогу [1].

Отже, гуманізація освітнього простору початкової школи є важливою передумовою ефективної взаємодії педагогів і батьків у процесі розвитку дитини. Вона забезпечує створення атмосфери довіри, партнерства та взаємної підтримки, сприяє узгодженню виховних впливів і формуванню сприятливих умов для гармонійного розвитку особистості молодшого школяра. Реалізація гуманістичних принципів у співпраці школи та сім'ї є важливим чинником підвищення якості сучасної початкової освіти.

Список використаних джерел

1. Нова українська школа: концептуальні засади реформування середньої школи. Київ : Міністерство освіти і науки України, 2016. 40 с.
2. Кремень В. Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. Київ : Знання України, 2010. 520 с.
3. Бех І. Д. Особистість у просторі духовного розвитку : навчальний посібник. Київ : Академвидав, 2012. 256 с.
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.
5. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
6. Колупаєва А. А. Основи інклюзивної освіти : навчально-методичний посібник. Київ : А.С.К., 2012. 308 с.

УДК 376.091:373.2/3

Світлана ЯКИМЕНКО,

д. пед. н., професорка, завідувачка кафедри початкової освіти

ННПІ імені В. О. Сухомлинського

Національний університет кораблебудування імені адмірал Макарова

(м. Миколаїв, Україна)

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВЗАЄМОДІЇ ФАХІВЦІВ І
БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ НАСТУПНОСТІ**

ДОШКІЛЬНОЇ ТА ПОЧАТКОВОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним упровадженням принципів інклюзивної освіти, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісного навчання та виховання для всіх дітей, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Особливого значення в цьому контексті набуває проблема забезпечення наступності між дошкільною та початковою освітою, адже саме перехід дитини до школи є одним із найважливіших і водночас найскладніших етапів її розвитку та соціалізації [2].

Для дітей з особливими освітніми потребами процес адаптації до нових умов навчання часто супроводжується психологічними труднощами, емоційною нестабільністю, проблемами комунікації та потребою в додатковій підтримці. Саме тому ефективна взаємодія фахівців і батьків стає необхідною умовою успішної реалізації принципу наступності між закладом дошкільної освіти та початковою школою.

Проблема взаємодії педагогів, асистентів учителя, практичних психологів, логопедів, соціальних педагогів і батьків дітей з особливими освітніми потребами є предметом дослідження багатьох вітчизняних і зарубіжних учених. Науковці наголошують, що партнерська взаємодія між усіма учасниками освітнього процесу сприяє створенню комфортного освітнього середовища, забезпечує послідовність педагогічного впливу та позитивно впливає на розвиток дитини [4].

У сучасній педагогічній науці наступність розглядається як цілісна система взаємозв'язків між різними ланками освіти, що забезпечує поступовий розвиток особистості дитини, узгодженість змісту, методів, форм і технологій навчання та виховання [1]. Для дітей з особливими освітніми потребами наступність має особливе значення, оскільки дозволяє мінімізувати труднощі адаптації до шкільного середовища та забезпечити психолого-педагогічну підтримку на всіх етапах освітнього процесу.

Важливою умовою забезпечення наступності є налагодження ефективної

взаємодії між закладом дошкільної освіти та початковою школою. Така взаємодія передбачає систематичний обмін інформацією про особливості розвитку дитини, рівень сформованості її компетентностей, психоемоційний стан, освітні потреби та індивідуальні можливості. Значну роль у цьому процесі відіграють фахівці інклюзивно-ресурсних центрів, які здійснюють комплексну оцінку розвитку дитини та надають рекомендації щодо організації освітнього процесу [7].

Особливої уваги потребує співпраця педагогів із батьками дітей з особливими освітніми потребами. Батьки є активними учасниками освітнього процесу, адже саме вони найкраще знають індивідуальні особливості своєї дитини, її потреби, інтереси та труднощі. Ефективна взаємодія з родиною сприяє формуванню довіри між усіма учасниками освітнього процесу, підвищує результативність корекційно-розвиткової роботи та забезпечує єдність вимог до розвитку дитини.

До основних форм взаємодії фахівців і батьків належать: індивідуальні консультації, батьківські збори, тренінги, майстер-класи, спільні заняття, педагогічні консилиуми, онлайн-комунікація та участь батьків у розробленні індивідуальної програми розвитку дитини. У сучасних умовах особливого значення набуває використання цифрових технологій, які забезпечують оперативний обмін інформацією та підтримують постійний зв'язок між педагогами й родиною [5].

Одним із провідних напрямів забезпечення наступності є створення інклюзивного освітнього середовища, яке базується на принципах дитиноцентризму, педагогіки партнерства, толерантності та індивідуального підходу. Важливо, щоб освітнє середовище було психологічно безпечним, комфортним і сприяло розвитку пізнавальної активності, комунікативних навичок та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами [6].

Серед ефективних методів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами у процесі забезпечення наступності варто виокремити ігрові технології, інтерактивні методи навчання, арттерапію, казкотерапію, сенсорні вправи, метод проєктів та технології змішаного навчання. Їх використання

сприяє формуванню позитивної мотивації до навчання, розвитку творчих здібностей і полегшує адаптацію дитини до нових умов навчання.

Отже, забезпечення наступності дошкільної та початкової освіти дітей з особливими освітніми потребами є складним багатокомпонентним процесом, який потребує тісної взаємодії фахівців і батьків. Ефективна партнерська співпраця між усіма учасниками освітнього процесу сприяє успішній адаптації дитини до школи, забезпечує її гармонійний розвиток, соціалізацію та реалізацію індивідуального потенціалу. Перспективи подальших наукових досліджень убачаємо у розробленні інноваційних моделей взаємодії фахівців і батьків в умовах інклюзивного та змішаного навчання.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти України / наук. кер. А. М. Богуш. Київ : Видавництво, 2021. 37 с.
2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19> (дата звернення: 12.05.2026).
3. Закон України «Про повну загальну середню освіту» від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20> (дата звернення: 12.05.2026).
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2019. 272 с.
5. Концепція Нової української школи. Київ : МОН України, 2016. 40 с.
6. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2019. 504 с.
7. Синьов В. М., Шевцов А. Г. Основи теорії виховання дітей з особливими освітніми потребами : навч. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. 356 с.