



Міністерство освіти і науки України
Херсонський державний університет
Педагогічний факультет
Кафедра спеціальної освіти



II студентська наукова конференція

«СУЧАСНІ НАУКОВІ ДОСЛІДЖЕННЯ В СПЕЦІАЛЬНІЙ ТА ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ»

• *21 травня 2026 року* •

ЗБІРКА ТЕЗ



Івано-Франківськ – 2026
© Педагогічний факультет ХДУ, 2026

**Сучасні наукові дослідження в спеціальній та інклюзивній освіті:
збірка тез Студентської наукової конференції 21 травня 2026 року / за
заг.ред. В.В. Ляшко. Івано-Франківськ, 2026. 210 с.**

Електронне видання підготовлено за матеріалами Студентської наукової конференції «Сучасні наукові дослідження в спеціальній та інклюзивній освіті» яка відбулась на базі педагогічного факультету Херсонського державного університету 21 травня 2026 року

Збірника містить тези доповідей здобувачів першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів вищої освіти зі спеціальності А6 Спеціальна освіта спеціалізацій А6.01 Логопедія та А6.02 Корекційна психопедагогіка, в яких висвітлюються актуальні проблеми спеціальної та інклюзивної освіти, сучасні підходи до організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами.

За зміст публікацій та достовірність даних несуть відповідальність
автори

Рецензенти:

Форостян Ольга Іванівна — докторка педагогічних наук, професор, завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського»

Кисличенко Вікторія Анатоліївна - кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Національного університету кораблебудування ім. адмірала Макарова Навчально-наукового педагогічного інституту імені В. О. Сухомлинського м. Миколаїв

Затверджено рішенням вченої ради Херсонського державного університету (протокол №19 від 29 червня 2026).

© Педагогічний факультет ХДУ, 2026

ЗМІСТ

Алесян Т.П., Ляшко В.В. АРТТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОЗВИТКУ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ ТА СПІВПРАЦІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	7
Андрєєва Н.Я., Дрозд Л.В. СЕНСОРНІ ТА ТВОРЧІ МЕТОДИ В КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ.....	9
Бєловодова І.В., Цюпак І.М. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЗВУКО-СКЛАДОВОЇ СТРУКТУРИ СЛОВА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	12
Бойко Д.Б., Кабельнікова Н.В. ВПЛИВ БІЛІНГВІЗМУ НА ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ФОНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ РІДНОЇ МОВИ.....	17
Болезюк С. С., Кабельнікова Н. В. КОРЕКЦІЯ ЕКСПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ.....	21
Брайло Ю. В., Кабельнікова Н. В. ІНТЕГРАЦІЯ КІНЕЗІОЛОГІЧНИХ ВПРАВ У ЛОГОПЕДИЧНУ РОБОТУ З ДОШКІЛЬНИКАМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	26
Василенко А.Є., Дрозд Л.В. РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОДОЛАННІ МОВЛЕННЄВИХ І КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ.....	30
Вітвицька О.В., Дрозд Л.В. КЛЮЧОВІ КОРЕКЦІЙНІ ІНОВАЦІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	35
Вітковська О.В., Ляшко В.В. СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РАС ЗАСОБАМИ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА.....	41
Власенко М.В., Мєліхова В.В. ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМА.....	44
Ганіч А.С., Ляшко В.В. ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦЯ І БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ СЕНСОРНО-ІНТЕГРОВАНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП.....	51
Гридасова В., Ляшко В.В. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	55
Димінська М.П., Дрозд Л.В. ІГРОВІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ.....	59

Діденко К.І., Меліхова В.В. МОДЕЛЮВАННЯ ЯК КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИЙ МЕТОД У РОБОТІ З ДІТЬМИ З РАС.....	61
Дудин Н.В., Меліхова В.В. ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ ДЛЯ СТИМУЛЯЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ.....	68
Калапач Л.С., Фроленкова Л.М. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕЙДЕТИНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ.....	75
Караулан С.О., Дрозд Л.В. СІМЕЙНОЦЕНТРОВАНЕ РАННЄ ВТРУЧАННЯ ЯК МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ РОДИН У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ.....	81
Караулан С.О., Ляшко В.В. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	84
Ковальова Т. В., Лось О.М. ВПЛИВ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДИТИНИ.....	89
Ковальчук І.Ю., Фроленкова Л.М. КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ.....	91
Козловська О.Ф., Меліхова В.В. ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІВПРАЦІ ТА ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАЛЬНІЙ ГРУПІ.....	95
Кудрявцева О.М., Кабельнікова Н.В. РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	102
Кузенна К.Р., Кабельнікова Н.В. МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ СЕНСОРНО-МОТОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ЛОГОАБІЛІТАЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ.....	107
Літкович О.Д., Кабельнікова Н.В. НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ АРТИКУЛЯЦІЙНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	113.
Лузіна Л.В., Ляшко В.В., ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РОЗПІЗНАВАННЯ ЕМОЦІЙ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЗАСОБАМИ ТЕРАПЕВТИЧНОЇ КАЗКИ.....	118
Максименко Х.В., Кабельнікова Н.В. ОСОБЛИВОСТІ ПОРУШЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З КОМОРБІДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ.....	121
Мартинюк Л.С., Кабельнікова Н.В. СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМ В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ.....	126

Маслянік А.В., Кабельнікова Н.В. ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ РОДИН ДІТЕЙ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ.....	132
Мілякіна А.Д., Ляшко В.В. ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ	137
Ніколаєва О. Ф., Лось О.М. ПРОФІЛАКТИКА ЛОГОФОБІЇ У ПІДЛІТКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ.....	140
Онча Д.В., Кабельнікова Н.В. ВПЛИВ ОБМЕЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОНТАКТІВ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ НА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ.....	144
Русінчук А.О., Меліхова В.В. ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	150
Савостіна А.А., Меліхова В.В. ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ТА ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА.....	153
Слободян Н.М., Кабельнікова Н.В. СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО КОРЕКЦІЇ ДИСПРАКСИЧНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ.....	156
Суслова Н.Ю., Ляшко В.В., ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ МНЕМОТЕХНІКИ У ФОРМУВАННІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	160
Ткаченко К.Л., Меліхова В.В. ВПЛИВ БІЛІНГВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	163
Крічфалушій О.М., Дрозд Л.В. МУЛЬТИСЕНСОРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	169
Ходаковська Е.А., Кабельнікова Н.В. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З РОЗВИТКУ ЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	172
Чепелюк А.О., Кабельнікова Н.В., ВПЛИВ ВОЄННИХ ДІЙ НА ОПАНУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЮ ФУНКЦІЄЮ ДІТМИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІСІ.....	177
Шелкова О.Л., Кабельнікова Н.В., ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ	

БІЛІНГВІЗМУ(НА ПРИКЛАДІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ).....	182
Шозда Т.В., Ляшко В.В. ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК РЕСУРС ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ.....	186
Штефура Л. І., Дрозд Л. В. КОМАНДНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ІНСТРУМЕНТ МЕНЕДЖМЕНТУ ІНКЛЮЗИВНОГО ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ.....	189
Щербина Н.В., Меліхова В.В. ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ.....	191
Щетина Т. П., Колосовська Н. В. ІНКЛЮЗИВНА КУЛЬТУРА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ.....	197
Юрко О.О., Кабельнікова Н.В., СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ МОВЛЕННЯ.....	202
Ярош С.Р., Дрозд Л.В. ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІК ІЗОТЕРАПІЇ У РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ.....	206

Алеся Т.П.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Ляшко В.В.

кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

АРТТЕРАПЕВТИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОЗВИТКУ НАВИЧОК СПІЛКУВАННЯ ТА СПІВПРАЦІ У ДОШКІЛЬНИКІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У сучасних умовах розвитку спеціальної та інклюзивної освіти особливої актуальності набуває проблема пошуку ефективних засобів розвитку комунікативної взаємодії дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Порушення соціальної комунікації є однією з ключових характеристик аутизму та проявляється у труднощах встановлення контакту, недостатньому розвитку діалогічного мовлення, обмеженій здатності до співпраці, труднощах розуміння емоційного стану інших людей та соціальних правил взаємодії [1, с. 412].

Саме дошкільний вік є сенситивним періодом для формування базових навичок спілкування, тому своєчасне використання корекційно-розвиткових технологій є важливою умовою успішної соціалізації дітей з РАС.

Одним із перспективних напрямів сучасної корекційної педагогіки є застосування арттерапевтичних технологій. Арттерапія розглядається як система психолого-педагогічних методів впливу, що ґрунтується на використанні різних видів творчої діяльності з метою гармонізації емоційного стану, розвитку комунікативних здібностей та соціальної адаптації дитини [2, с. 87].

Для дітей з розладами аутистичного спектра арттерапевтичні технології є особливо цінними, оскільки вони дозволяють встановлювати контакт через невербальні форми взаємодії, поступово переходячи до розвитку мовленнєвого спілкування.

Серед найбільш ефективних арттерапевтичних технологій у роботі з дошкільниками з РАС виокремлюють ізотерапію, казкотерапію, музикотерапію, пісочну терапію та елементи драматерапії.

Ізотерапія сприяє розвитку емоційного самовираження, формує здатність до спільної діяльності та стимулює комунікативну ініціативу. Наприклад, виконання вправи «Спільний малюнок» дозволяє дитині навчатися узгоджувати власні дії з діями партнера, дотримуватися черговості та реагувати на пропозиції інших.

Казкотерапія допомагає моделювати соціальні ситуації та формувати навички соціально прийнятної поведінки. Через обговорення поведінки персонажів дитина вчиться розпізнавати емоції, прогнозувати наслідки дій та будувати елементарні комунікативні сценарії.

Пісочна терапія створює умови для безпечного емоційного контакту та розвитку символічної взаємодії. Колективне створення сюжетів у пісочниці формує здатність до співпраці, спільного планування та прийняття рішень.

Музикотерапія позитивно впливає на емоційну регуляцію, розвиток слухового сприймання та формування навичок групової взаємодії. Спільне виконання ритмічних вправ сприяє розвитку наслідування, координації дій та комунікативної активності.

Особливо ефективними є групові форми арттерапевтичної роботи, оскільки саме вони забезпечують природні умови для формування співпраці. У процесі спільної творчої діяльності діти навчаються домовлятися, чекати своєї черги, враховувати позицію іншого, проявляти ініціативу та взаємодіяти відповідно до встановлених правил.

Важливою умовою ефективності арттерапевтичної роботи є професійна компетентність педагога. Фахівець має володіти знаннями про психофізичні особливості дітей з РАС, уміти адаптувати завдання відповідно до індивідуальних можливостей дитини, створювати ситуацію успіху та підтримувати позитивну мотивацію до взаємодії.

Не менш важливим є залучення батьків до арттерапевтичного процесу. Спільна творча діяльність у сімейному середовищі сприяє закріпленню сформованих комунікативних навичок та забезпечує перенесення позитивного досвіду взаємодії у повсякденне життя [3, с. 156].

Отже, арттерапевтичні технології є ефективним інструментом розвитку навичок спілкування та співпраці у дошкільників з розладами аутистичного спектра. Їх систематичне використання у практиці спеціальної та інклюзивної освіти сприяє покращенню соціально-комунікативного розвитку дітей, підвищенню рівня їхньої адаптації та створює передумови для успішної інтеграції в освітнє середовище.

Література:

1. American Psychiatric Association. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5-TR)*. Washington, 2022.
https://www.psychiatry.org/psychiatrists/practice/dsm?utm_source=chatgpt.com
2. Данілавичюте Е.А., Трофименко Л.І.. *Психолінгвістичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у дітей*. Київ, 2022. 847 с. https://scholar.google.com/scholar?q&utm_source=chatgpt.com
3. Колупаєва А.А. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Київ : Саміт-Книга, 2019. 272 с. https://samitbook.com.ua/?utm_source=chatgpt.com
4. Логопедія / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с. https://slovo.com.ua/?utm_source=chatgpt.com
5. Основи спеціальної педагогіки / за ред. В. М. Синьова. Київ : Вища школа, 2017. 240 с. https://www.irbis-nbuv.gov.ua/?utm_source=chatgpt.com

Андрєєва Н. Я.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Дрозд Л. В.

докторка філософії, старша викладачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

СЕНСОРНІ ТА ТВОРЧІ МЕТОДИ В КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДОШКІЛЬНИКІВ

Сучасна система дошкільної освіти орієнтується на забезпечення гармонійного розвитку дитини, зокрема формування мовленнєвої компетентності, емоційної стійкості та здатності до ефективної соціальної взаємодії. Особливої актуальності набуває проблема логокорекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають емоційно-поведінкові та мовленнєві труднощі. Такі порушення часто супроводжуються недостатнім розвитком сенсорної сфери, труднощами концентрації уваги, низьким рівнем комунікативної активності та обмеженістю творчого самовираження.

У сучасній логопедичній практиці важливого значення набуває використання сенсорних та творчих завдань як ефективного засобу корекційного впливу. Сенсорна діяльність сприяє активізації пізнавальних процесів, розвитку дрібної моторики, формуванню міжаналізаторних зв'язків, що позитивно впливає на мовленнєвий розвиток дитини. Водночас творчі завдання допомагають знизити рівень емоційної напруги, стимулюють комунікативну активність та формують позитивну мотивацію до взаємодії [1, с. 45].

Проблему взаємозв'язку мовленнєвого, емоційного та сенсорного розвитку дітей досліджували такі науковці, як Л. Виготський, Т. Піроженко, Н. Гавриш, І. Марченко та інші. Дослідники наголошують, що корекційна робота є найбільш ефективною за умови комплексного підходу, який поєднує мовленнєві вправи, сенсорне стимулювання та елементи творчої діяльності [2, с. 118].

Сенсорні завдання у логокорекційній роботі можуть включати вправи на розвиток тактильного, слухового та зорового сприймання, диференціацію кольорів, форм, текстур і звуків. Значну ефективність демонструють ігри з кінетичним піском, сортування предметів за ознаками, пальчикові вправи, використання сенсорних доріжок та логоритмічних елементів. Такі види

діяльності активізують мовленнєві центри мозку через стимуляцію моторної сфери та сенсорних систем [3, с. 67].

Не менш важливими є творчі завдання, які створюють позитивний емоційний фон під час корекційної роботи. До них належать елементи арттерапії, малювання, ліплення, театралізовані ігри, музично-ритмічні вправи, казкотерапія та рольові ігри. Творча діяльність дозволяє дитині вільніше виражати власні емоції, долати тривожність і страх помилки, що особливо важливо для дітей із мовленнєвими труднощами.

Практичний досвід свідчить, що використання сенсорних та творчих завдань у логокорекційній роботі сприяє:

- покращенню артикуляційної моторики;
- розвитку фонематичного слуху;
- активізації словникового запасу;
- формуванню зв'язного мовлення;
- зниженню рівня емоційного напруження;
- розвитку комунікативних навичок;
- підвищенню мотивації до навчальної діяльності.

Важливим аспектом є створення безпечного та емоційно комфортного середовища, у якому дитина відчуває підтримку й зацікавленість з боку фахівця. Саме позитивний емоційний контакт між логопедом і дитиною значною мірою визначає результативність корекційного процесу. Сенсорні й творчі методики дозволяють індивідуалізувати підхід до кожної дитини та враховувати її психофізичні особливості.

Отже, сенсорні та творчі завдання є ефективним інструментом логокорекційної роботи з дітьми дошкільного віку з емоційно-поведінковими та мовленнєвими труднощами. Їх використання забезпечує комплексний вплив на мовленнєвий, емоційний та пізнавальний розвиток дитини, підвищує ефективність корекційного процесу та сприяє успішній соціалізації дошкільників.

Література:

1. Гавриш Н. В. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку : навч. посіб. Київ : Слово, 2020. 320 с.
2. Піроженко Т. О. Емоційний розвиток дитини дошкільного віку : монографія. Київ : Освіта України, 2019. 256 с.
3. Марченко І. С. Логопедична робота з дітьми дошкільного віку. Харків : Основа, 2021. 224 с.

Бєловодова І.В.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Цюпак І.М.

кандидатка педагогічних наук,

доцентка кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти Херсонського державного університету

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ФОРМУВАННЯ ЗВУКО-СКЛАДОВОЇ СТРУКТУРИ СЛОВА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний стан логопедичної науки та практики характеризується інтенсивним пошуком нових методологічних підходів до подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Одним із найбільш складних та стійких виявів патології мовленнєвого розвитку є порушення звуко-складової структури слова (ЗССС). Це порушення не лише ускладнює комунікативну діяльність дитини, а й створює серйозні перешкоди для подальшого опанування грамоти, читання та успішної соціалізації. Протягом останніх років науковий дискурс навколо цієї проблеми змістився від суто лінгвістичного опису помилок до глибинного аналізу психофізіологічних, нейропсихологічних та сенсорних механізмів, що лежать в основі здатності дитини відтворювати складні за структурою слова.

Звуко-складова структура слова в сучасній логопедії трактується як комплексна характеристика, що охоплює кількість, послідовність та типи

звуків і складів, які складають лексему. В основі нормального онтогенезу лежить поступове оволодіння дитиною цими параметрами. Як зазначається у дослідженні Стахової Л. та Лютової А., цей процес є закономірним та ієрархічним [1]. До трьох років у нормі всі основні труднощі складотворення мають бути подолані. Саме в цьому віці з'являється так зване мовне чуття, що дозволяє дитині критично оцінювати власне мовлення та виявляти дисгармонію в чужому висловлюванні. порушення ЗССС характеризуються широким діапазоном: від незначних помилок у спонтанному мовленні до грубого розпаду структури слова навіть при повторенні простих конструкцій. Логопедична практика класифікує ці порушення через призму фонологічних процесів - закономірних спрощень, які діти використовують у процесі засвоєння мови.

Розглянемо сучасні стратегії логопедичного втручання. Аналізуючи дослідження, було з'ясовано, що в останні роки на перший план виходять науково обґрунтовані методи, що базуються на принципах системної організації мовлення та нейропластичності.

Традиційний підхід до корекції звуковимови зазвичай починається з простих, ранньо-онтогенетичних звуків. Проте інноваційний підхід «Метод складності» («Complexity Approach») описаний Altamura Michelle та Storkel H. [5; 7] пропонує протилежну тактику. Основні принципи методу: 1. Пріоритет складних цілей. 2. Ефект генералізації. 3. Результативність.

Циклічний підхід Барбари Ходсон (Cycles Approach) описаний у аналітичній статті Aldrich Suzanne, яка зазначає, що для дітей з високим ступенем незрозумілості мовлення найбільш ефективним вважається циклічний підхід. Замість того, щоб працювати над одним паттерном до повного опанування, логопед фокусується на декількох фонологічних процесах протягом «циклу» [4]. Кожен паттерн відпрацьовується протягом декількох сесій, після чого відбувається перехід до наступного. Це імітує

природний розвиток мовлення, де дитина поступово вдосконалює різні аспекти системи одночасно [6].

Логопедина Carrie Clark засновниця компанії Speech and Language Kids у своєму дослідженні «Артикуляційна терапія чи фонологічна терапія: який терапевтичний підхід використовувати» [6] детально аналізує методи терапії порушень звуковимови та подає їх характеристики. Щоб зрозуміти, який терапевтичний підхід найкраще підходить для конкретної дитини, на думку Carrie Clark потрібно проаналізувати характер її помилок у мовленні та загальну зрозумілість для оточуючих. Основні критерії вибору за Carrie Clark:

1. Артикуляційний підхід (Articulation Therapy). Цей підхід варто обирати, якщо: дитина має труднощі з конкретними звуками, вимовляючи їх неправильно або зі спотвореннями (наприклад, міжзубна вимова звука [с]); проблема стосується лише одного або кількох окремих звуків.

Мета такого підходу полягає у вивченні правильної артикуляції ізольованого звука з поступовим переходом до слів та речень.

2. Фонологічний підхід (Phonological Therapy). Він підходить дітям, які: мають проблеми з цілими групами (класами) звуків; використовують фонологічні процеси (заміни або спрощення), які мали б зникнути у віці 3–5 років; мають низький рівень зрозумілості мовлення через велику кількість системних помилок [6].

3. Циклічний підхід (Cycles Therapy). Це варіація фонологічного підходу, яка найкраще працює для дітей, що: дуже важко зрозумілі для слухачів; часто пропускають (опускають) звуки у словах; замінюють багато звуків іншими або використовують дуже обмежену кількість приголосних.

Особливість цього підходу: замість відпрацювання одного процесу до повної автоматизації, терапія фокусується на кожному процесі протягом кількох занять, «циклічно» повертаючись до них.

4. Підхід для корекції моторного мовлення (Motor Speech Therapy). Його обирають, якщо причиною порушень є труднощі з плануванням,

координацією та виконанням рухів, необхідних для мовлення (наприклад, при дитячій апраксії мовлення або дизартрії). Ознаки включають: непостійні помилки у мовленні; труднощі з вимовою довгих слів або переходом від одного звуку до іншого [6].

5. Терапія «ключових слів» (Core Word Approach). Рекомендується для: дітей із дуже важкими порушеннями мовлення, які говорять лише кілька слів; тих, хто робить дуже повільний прогрес у терапії або має обмежену концентрацію уваги.

6. Терапія бурмотіння (Mumbling Therapy). Підходить для дітей, чиє мовлення технічно може бути правильним, але воно нечітке, змазане або занадто тихе. Основна увага тут приділяється самоконтролю та загальній чіткості вимови, а не виправленню окремих звуків [6].

Для точного визначення підходу роботи рекомендується використовувати спеціальні скринінгові контрольні списки, які допомагають фахівцю обрати правильний шлях терапії.

Наступний метод, що описує Aldrich Suzanne - Метод мінімальних опозицій (Minimal Pairs) [4]. Цей метод спрямований на усвідомлення дитиною смислорозрізняювальної ролі звуку та складу. Використання пар слів, що відрізняються лише одним елементом (наприклад, «коза» – «коса» або «бак» – «лак»), допомагає перебудувати фонологічну систему через когнітивний дисонанс, коли неправильна вимова призводить до нерозуміння повідомлення.

Сучасна логопедія в Україні активно інтегрує нейропсихологічні знання для підвищення ефективності корекції ЗССС. Як зазначається у роботі Цісарук С., яка характеризує переваги використання нейропсихологічного підходу: «Результати дослідження демонструють, що інтеграція нейропсихологічних засобів у систему дошкільної освіти значно підвищує ефективність подолання мовленнєвих порушень і сприяє всебічному розвитку дитини, готуючи її до успішного навчання та соціальної взаємодії» [3, с.78].

Авторка зазначає, що нейростимуляційні вправи (кінезіологічні вправи, «нейроігри») визнані потужним засобом активації мозку дитини: вони одночасно впливають на мовленнєвий, когнітивний і моторний розвиток.

У статті дослідженні Суховієнко Н. та Литвин І. описано інтегровану методику Ткаченко М., яка поєднує логопедичні та нейропсихологічні техніки [2, с. 284]. Передбачає одночасну роботу над фонематичним слухом, артикуляцією, лексико-граматичними структурами та увагою. Застосовується як комплексна програма в логопедичних групах закладів дошкільної освіти та в індивідуальній роботі з дітьми 5–9 років.

Аналіз наукової літератури та практичних розробок 2020–2025 років дозволяє стверджувати, що логопедична робота з формування звуко-складової структури слова еволюціонувала в комплексний, міждисциплінарний напрям. Практичне значення проведеного огляду полягає в обґрунтуванні необхідності поєднання традиційних етапів роботи над типами складової структури з новітніми нейро- та сенсорно-базованими методиками. Це дозволяє забезпечити системний вплив на мовленнєвий розвиток дитини та досягти стійких результатів у подоланні дефектів звуко-складової будови слова.

Література:

1. Стахова Л.Л., Лютова А.Г. Формування звуко-складової структури мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. 5 квітня 2016 року. С. 136-139. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/311bffd0-27a9-4a7e-a21b-6d84b9cd2b7e/content>.
2. Суховієнко Наталія, Литвин Інна. Нейропсихологічний підхід у корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. С. 272-287. URL: https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/download/279/253/
3. Цісарук Світлана. Корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку засобами нейростимуляційних технологій. Магістерська

робота. Луцьк. 2025. 94 с. URL:
<https://evnuir.vnu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/e0fcc23d-8ba8-4c66-8dae-fb3c9beb88f5/content>.

4. Aldrich Suzanne. The Cycles Approach, Minimal Pairs, or Complexity Approach in Speech Therapy: What's The Difference? Sep 30. URL: <https://www.playingspeech.com/blog/phonologicalinterventions>.

5. Altamura Michelle. Reimagining Phonological Therapy with the Complexity Approach. *Achieve Beyond*. 2025. URL: <https://www.achievebeyondusa.com/reimagining-phonological-therapy-with-the-complexity-approach/>.

6. Carrie Clark. Articulation Therapy or Phonological Therapy: Which Therapy Approach to Use. *Speech and Language Kids*. URL: <https://www.speechandlanguagekids.com/how-to-choose-a-therapy-approach-for-speech-sounds-articulation-phonology-cycles-core-word/>.

7. Storkel H.L. The Complexity Approach to Phonological Treatment: How to Select Treatment Targets. *Language, speech, and hearing services in schools*. 2018. 49(3), 463–481. URL: https://doi.org/10.1044/2017_LSHSS-17-0082

Бойко Д.Б.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ВПЛИВ БІЛІНГВІЗМУ НА ФОРМУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ФОНОЛОГІЧНОЇ СИСТЕМИ РІДНОЇ МОВИ

Сучасний етап розвитку українського суспільства характеризується активними соціолінгвістичними процесами, зумовленими внутрішньою та зовнішньою міграцією, розширенням міжкультурної комунікації та змінами

мовної політики. У таких умовах зростає кількість дітей, які з раннього віку функціонують у двомовному середовищі. Особливої актуальності набуває проблема формування фонологічної системи рідної мови у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), оскільки саме в цей період відбувається інтенсивне становлення мовленнєвої системи, формуються базові механізми фонематичного сприймання, артикуляційної моторики та мовного аналізу. Поєднання первинного мовленнєвого порушення та умов білінгвального середовища створює складну багатофакторну модель розвитку, яка потребує ґрунтовного теоретичного й практичного осмислення.

Фонологічна система мови є структурованою сукупністю фонем та правил їх функціонування, що забезпечують смислорозрізнявальну роль мовлення. У дошкільному віці відбувається формування здатності розрізняти фонemi за акустичними й артикуляційними ознаками, засвоюються нормативні моделі звуковимови, розвивається фонологічна пам'ять та операції звукового аналізу й синтезу. У дітей із ЗНМ зазначені процеси мають уповільнений та фрагментарний характер: спостерігається несформованість фонематичного слуху, труднощі диференціації опозиційних фонем, спрощення складової структури слова, заміни й пропуски звуків [2, с. 74]. Це зумовлює системний характер порушення, що впливає на подальший розвиток лексико-граматичних компонентів мовлення та формування передумов навчальної діяльності.

За результатами сучасних українських досліджень, стан фонологічної системи безпосередньо пов'язаний із рівнем готовності дитини до оволодіння грамотою, оскільки саме сформованість фонематичного сприймання визначає успішність процесів читання й письма [3, с. 129]. Недостатність фонологічної обізнаності у дітей із ЗНМ може призводити до вторинних труднощів у засвоєнні навчального матеріалу, формуванні орфографічних навичок та розвитку мовної компетентності загалом. Таким чином, своєчасне виявлення і

корекція фонологічних порушень мають ключове значення для гармонійного розвитку дитини.

Білінгвізм у дошкільному віці може мати одночасний або послідовний характер і передбачає взаємодію двох мовних систем у межах єдиного когнітивного простору. Дослідження засвідчують, що білінгвальні діти формують інтегровані фонологічні репрезентації, які з часом диференціюються відповідно до норм кожної мови [4, с. 206]. Такий процес потребує розвинених механізмів мовного контролю, гнучкості та здатності до перемикавання між мовними кодами. У дітей із нормативним мовленнєвим розвитком ці механізми поступово вдосконалюються, що забезпечує адекватне функціонування обох мов.

Однак у дітей із ЗНМ ослабленість фонематичних процесів ускладнює диференціацію звукових систем. У білінгвальному середовищі це може проявлятися у стійких міжмовних замінах, змішуванні артикуляційних укладів, спотворенні звукової структури слова. Особливо складними є випадки, коли фонеми двох мов мають подібні, але не ідентичні акустико-артикуляційні характеристики. Українські дослідники зазначають, що у таких дітей часто спостерігається змішування опозицій за твердістю–м'якістю та дзвінкістю–глухістю, а також труднощі у відтворенні складних консонантних поднань [1, с. 58]. За відсутності системної корекційної підтримки такі особливості можуть закріплюватися та набувати стійкого характеру.

Водночас сучасні наукові підходи наголошують, що білінгвізм сам по собі не є причиною мовленнєвого порушення. Він виступає середовищним фактором, який взаємодіє з індивідуальними особливостями дитини. Зарубіжні дослідження підкреслюють, що білінгвальні діти нерідко демонструють підвищену метамовленнєву обізнаність, кращу здатність до мовного моніторингу та розвиненіші виконавчі функції [5, с. 94]. Ці когнітивні переваги можуть позитивно впливати на формування фонологічної

системи за умови належної організації мовного середовища та професійної підтримки.

Важливим чинником є характер мовної практики в сім'ї та закладі дошкільної освіти. Якщо рідна мова використовується фрагментарно або не має достатнього функціонального навантаження, формування її фонологічної системи може уповільнюватися. Натомість систематичне, послідовне використання рідної мови у поєднанні з логопедичним супроводом створює умови для стабілізації фонематичних процесів і поступового подолання інтерференційних явищ. У цьому контексті особливого значення набуває міждисциплінарна взаємодія логопеда, вихователя та батьків.

Корекційна робота з білінгвальними дітьми із ЗНМ має бути комплексною та поетапною. На першому етапі важливо сформувати чіткі фонемні уявлення у межах рідної мови, розвинути фонематичний слух, уточнити артикуляційні навички. Подальші етапи передбачають закріплення звукових моделей у різних мовленнєвих ситуаціях, розвиток навичок звукового аналізу та синтезу, формування стійких фонологічних опозицій [3, с. 134]. Лише після стабілізації базових компонентів доцільно інтегрувати матеріал другої мови з урахуванням її фонетичних особливостей.

Таким чином, вплив білінгвізму на формування фонологічної системи рідної мови у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є багатовимірним і залежить від комплексу внутрішніх і зовнішніх чинників. Білінгвальне середовище може виступати як фактором ризику у разі недостатньої сформованості фонематичних процесів, так і ресурсом розвитку за умови цілеспрямованої корекційної підтримки. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробленням адаптованих програм логопедичного супроводу, що враховують специфіку двомовного розвитку, індивідуальні особливості дітей із ЗНМ та сучасні освітні тенденції.

Література:

1. Богуш А. М. Білінгвізм у дошкільному віці: психолінгвістичний та педагогічний аспекти: монографія. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2022 224 с.
2. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Логопедія: сучасні підходи до корекції загального недорозвитку мовлення. Київ : Центр учбової літератури, 2021. 312 с.
3. Миронова С. П. Корекційна робота з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення в умовах інклюзивної освіти. Київ : Інтерсервіс, 2023. 198 с.
4. Paradis J., Crago M., Genesee F. Bilingual Development and Disorders: Interdisciplinary Perspectives. 3rd ed. New York : Routledge, 2023. 356 p.
5. Yow W. Q., Li M. Bilingual speech sound development and disorders in early childhood. Clinical Linguistics & Phonetics. 2021. Vol. 35(3–4). P. 87–104.

Боледзюк С. С.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н. В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

КОРЕКЦІЯ ЕКСПРЕСИВНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ

Сучасний етап розвитку спеціальної та інклюзивної освіти характеризується посиленням уваги до проблеми мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Однією з актуальних проблем сучасної логопедії є недостатній розвиток експресивного мовлення у дітей молодшого шкільного віку, що проявляється у порушеннях звуковимови, труднощах формування лексико-граматичної сторони мовлення, недостатньому розвитку зв'язного мовлення та комунікативної діяльності. Повноцінний розвиток експресивного мовлення є необхідною умовою

успішного навчання дитини, її соціалізації, формування пізнавальної діяльності та міжособистісної взаємодії [6].

Проблему розвитку мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями досліджували в українській логопедії науковці, зокрема: Н.Гаврилова, В.Галущенко, К.Зелінська-Любченко, Н.Кабельнікова, В.Кисличенко, О.Ласточкіна, І.Мартиненко, Н.Пахомова, Н.Савінова, Є.Соботович, В.Тарасун, В.Тищенко, М. Шеремет, та інші. Дослідники наголошують увагу на необхідності застосування комплексного підходу до логокорекційної роботи для формування психофізіологічних та нейропсихологічних операцій, що забезпечують мовленнєву діяльність. Особлива роль при цьому відводиться логоритміці як ефективного засобу розвитку та корекції мовлення дітей з ООП [1; 4; 7 та ін.].

Логоритміка є системою вправ, що поєднують рух, музику, ритм і слово. Вона спрямована на розвиток мовлення, координації рухів, слухової уваги, мовленнєвого дихання, артикуляційної моторики та ритмічного відчуття [7]. С.Кравченко визначає логоритміку як комплексний корекційно-педагогічний метод, який забезпечує гармонізацію мовленнєвої та моторної діяльності дитини. Поєднання музики, руху та мовлення створює умови для активізації мовленнєвих центрів головного мозку та формування правильної мовленнєвої діяльності [5].

Експресивне мовлення є складним психофізіологічним процесом, який забезпечується узгодженою роботою мовленнєворухового, мовленнєвослухового, зорового та рухового аналізаторів. Для правильного мовленнєвого продукування дитині необхідно володіти достатнім рівнем фонематичного сприймання, артикуляційної моторики, слухової уваги, координації рухів та мовленнєвого дихання. Порушення хоча б одного із зазначених компонентів негативно впливає на формування експресивного мовлення [6].

Передумовами успішного розвитку експресивного мовлення є:

- достатній рівень розвитку усного мовлення;
- сформованість фонематичних процесів;
- розвиток слухового та зорового сприймання;
- достатній рівень загальної та дрібної моторики;
- розвиток ритмічного відчуття та координації рухів;
- здатність до мовленнєвої та рухової саморегуляції [1].

У дітей молодшого шкільного віку з ООП часто спостерігаються порушення темпо-ритмічної організації мовлення, труднощі мовленнєвого дихання, недостатній розвиток координації рухів, порушення слухової уваги та фонематичного сприймання. Це ускладнює формування правильної звуковимови, зв'язного мовлення та комунікативної компетентності. Саме тому логоритміка розглядається як один із найбільш ефективних засобів комплексного впливу на мовленнєву та моторну сферу дитини. Сучасні і дослідження (В.Галущенко, Г.Котломанітова, С.Кравченко С.Притиковська та ін.) підтверджують ефективність ритмічної стимуляції у корекції мовленнєвих порушень.

Зокрема, D.Schön та B.Tillmann доводять, що музичний ритм здатний синхронізувати нейронні процеси, покращуючи мовленнєве сприймання та продукування. Науковці зазначають, що ритмічна слухова стимуляція позитивно впливає на розвиток фонологічної обізнаності, синтаксичної обробки, мовленнєвого дихання та навичок читання [8].

Відповідно до теорії динамічної уваги (Dynamic Attending Theory, DAT), увага людини має циклічний характер і здатна синхронізуватися із зовнішніми ритмічними структурами. Регулярний музичний ритм формує часові очікування, які полегшують обробку мовлення, зокрема сприймання фонем, складів, наголошених слів та синтаксичних конструкцій. Завдяки цьому ритмічні вправи сприяють активізації слухових, моторних та сенсорних зон кори головного мозку, що є важливим для дітей із мовленнєвими порушеннями [8].

Ритмічне тренування позитивно впливає на розвиток фонологічної обізнаності, навичок читання та побудови мовленнєвих висловлювань у дітей із дислексією, специфічними мовленнєвими порушеннями та іншими труднощами мовленнєвого розвитку. Регулярна ритмічна стимуляція допомагає покращити сегментацію складів, слухову увагу, мовленнєве дихання та синтаксичну організацію мовлення [7].

До основних завдань логоритміки у роботі з дітьми молодшого шкільного

віку з ООП належать:

- розвиток мовленнєвого дихання та голосу;
- формування правильної звуковимови;
- розвиток слухової уваги та фонематичного сприймання;
- розвиток загальної та дрібної моторики;
- удосконалення координації рухів;
- розвиток темпо-ритмічної організації мовлення;
- стимуляція комунікативної активності [2].

Особливе значення у логоритмічній роботі мають вправи на координацію руху та мовлення, музично-рухові ігри, вправи на розвиток дихання, артикуляційна та пальчикова гімнастика, ритмічне проговорювання віршів, чистомовок, скоромовок та пісень. Такі вправи сприяють розвитку моторного планування, мовленнєвої пам'яті, слухового контролю та ритмічного відчуття. Науковці підкреслюють, що ефективність логоритміки пояснюється взаємозв'язком мовлення, руху та музики. Ритмічне поєднання слова і руху активізує компенсаторні можливості організму дитини та забезпечує комплексну стимуляцію мовленнєвих функцій. Особливо важливим є використання ритмічних вправ у роботі з дітьми, які мають труднощі мовленнєвого програмування, недостатню сформованість моторики та порушення фонематичних процесів [4].

Ефективність логоритмічних занять підтверджується результатами сучасних наукових досліджень. Так, О.Косенко зазначає, що систематичне використання логоритмічних вправ сприяє підвищенню мовленнєвої активності, розвитку зв'язного мовлення та покращенню комунікативної компетентності дітей із мовленнєвими порушеннями [3].

Комплексний підхід до корекції експресивного мовлення передбачає врахування індивідуальних особливостей розвитку дитини, рівня сформованості мовленнєвих процесів, моторної сфери та пізнавальної діяльності.

Індивідуалізований підхід у логопедичній роботі дає можливість добирати ефективні методи, вправи та засоби корекційного впливу відповідно до потреб кожної дитини [7].

Отже, логоритміка є ефективним засобом корекції експресивного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з ООП, оскільки забезпечує комплексний вплив на мовленнєву, моторну, сенсорну та емоційно-вольову сфери дитини. Використання логоритмічних вправ у системі корекційно-розвиткової роботи сприяє покращенню мовленнєвої діяльності, розвитку комунікативної компетентності та успішній соціалізації зазначеної категорії дітей.

Література:

1. Галущенко В. І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. Вип. 5, т. 1. С. 62–70. (Примітка: уточнено назву видання згідно з офіційним реєстром).
2. Григор'єва О. Є. Розвиток мовлення і корекція звукопорушень у старших дошкільників на музичних заняттях із використанням логоритміки та логопедичних вправ. *Логопед.* 2017. № 3. С. 8–14.

3. Косенко О. І. Розвиток мовленнєвої діяльності засобами логоритміки в дошкільників із мовленнєвими порушеннями. *Логопедія: теорія і практика*. 2021. № 2. С. 12–18.
4. Котломанітова Г. О. Упровадження логоритміки в інклюзивне освітнє середовище початкової школи. *Теоретична і дидактична філологія : зб. наук. праць*. 2018. Вип. 28. С. 84–93.
5. Кравченко С. В. Логоритміка в системі корекційно-розвивальної роботи з дітьми із ЗНМ : навч.-метод. посібник. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 108 с.
6. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Вид. дім «Слово», 2018. 789 с.
7. Найдич В. М., Конюк І. Використання логоритмічних прийомів у корекційній роботі. *Логопед : науково-методичний журнал*. 2014. № 3. С. 28–30.
8. Schön D., Tillmann B. Short- and long-term rhythmic interventions: perspectives for language rehabilitation. *Annals of the New York Academy of Sciences*. 2015. Vol. 1337. P. 32–39. doi: 10.1111/nyas.12635.

Браїло Ю. В.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н. В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ІНТЕГРАЦІЯ КІНЕЗІОЛОГІЧНИХ ВПРАВ У ЛОГОПЕДИЧНУ РОБОТУ З ДОШКІЛЬНИКАМИ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Проблема гармонійного поєднання фізичного та мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є актуальною в сучасній педагогіці та корекційній освіті. Особливого значення вона набуває в умовах дистанційного навчання,

коли обмежується безпосередня взаємодія педагога з дитиною. Дослідження підтверджують, що рівень рухової активності впливає на формування когнітивних і мовленнєвих функцій, особливо у дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) [1; 3].

Порушення моторики у дітей із ЗНМ супроводжується труднощами артикуляції, темпо-ритмічної організації мовлення та розвитку фонематичного слуху. Це обумовлено тісним взаємозв'язком між моторними та мовленнєвими зонами головного мозку, що визначає доцільність інтеграції фізичних вправ у логопедичну роботу [3; 4].

Ефективним засобом такої інтеграції є кінезіологічні вправи, спрямовані на розвиток міжпівкульної взаємодії, координації рухів, уваги та пам'яті. Виконання перехресних рухів у поєднанні з мовленнєвими завданнями сприяє активізації мовленнєвих процесів та формуванню навичок звуковимови [2].

Аналіз наукових джерел засвідчує, що інтегровані заняття, які поєднують фізичну активність і мовленнєві вправи, є більш ефективними порівняно з традиційними підходами. Діти демонструють покращення як у розвитку моторики, так і мовлення [2; 5]. Ігрова діяльність, що включає рухові елементи, підвищує мотивацію та активність дітей у процесі навчання [2].

У практичній діяльності застосовуються дистанційні форми роботи з використанням платформ Zoom та Google Meet. Додатково можуть використовуватися інтерактивні цифрові інструменти (Padlet), відеоматеріали та презентації, що дозволяє поєднувати рухову активність із мовленнєвими вправами в домашніх умовах.

Структура онлайн-занять включає розминку, виконання кінезіологічних вправ, артикуляційну гімнастику та логоритмічні вправи. Тривалість занять становить 15–20 хвилин, що відповідає віковим особливостям дітей дошкільного віку.

Важливим аспектом інтеграції кінезіологічних вправ у логопедичну роботу є врахування індивідуальних особливостей кожної дитини.

Дошкільники із загальним недорозвитком мовлення мають різний рівень сформованості як моторних, так і мовленнєвих навичок, що потребує диференційованого підходу до добору вправ [1; 3]. Для дітей із низьким рівнем координації рухів доцільно використовувати прості вправи з поступовим ускладненням, тоді як для дітей із більш сформованими руховими навичками – складніші координаційні завдання з одночасним мовленнєвим супроводом.

Особливої уваги заслуговує поєднання кінезіологічних вправ із розвитком мовленнєвого дихання. Правильне дихання є основою для формування чіткої звуковимови, плавності мовлення та його інтонаційної виразності. Доцільним є включення до занять дихальних вправ, що поєднуються з рухами (наприклад, піднімання рук на вдиху та опускання на видиху із проговорюванням звуків або складів). Такий підхід сприяє синхронізації дихальних і мовленнєвих процесів [2].

Не менш важливою є роль ритму у формуванні мовлення. Використання логоритмічних вправ, що поєднують рухи з музичним супроводом і мовленнєвими елементами, позитивно впливає на темпо-ритмічну організацію мовлення дітей. Ритмічні рухи допомагають краще засвоювати структуру слова, розвивати відчуття ритму та інтонації, що є необхідним для формування зв'язного мовлення [2; 4].

У контексті дистанційного навчання особливо актуальним є використання візуальної підтримки. Демонстрація вправ за допомогою відео, анімацій або інтерактивних презентацій полегшує сприйняття інструкцій дітьми. Використання яскравих візуальних матеріалів сприяє підвищенню зацікавленості та утриманню уваги протягом заняття.

Ефективність дистанційної роботи значною мірою залежить від рівня педагогічної майстерності фахівця. Педагог має володіти методикою проведення вправ, уміти організувати взаємодію з дитиною через екран,

підтримувати мотивацію та забезпечувати емоційний контакт. Використання ігрових методів, казкових сюжетів сприяє створенню позитивної атмосфери.

Важливим чинником успішності є систематичність занять. Регулярне виконання вправ сприяє закріпленню навичок та забезпечує поступовий розвиток моторних і мовленнєвих функцій. Доцільним є також надання батькам рекомендацій щодо виконання вправ у повсякденному житті.

Разом з тим дистанційне навчання має певні обмеження: технічні труднощі, необхідність залучення батьків та складність контролю правильності виконання вправ. Важливою умовою ефективності є активна участь батьків у процесі занять [1; 2].

Варто зазначити, що інтеграція кінезіологічних вправ позитивно впливає не лише на мовленнєвий розвиток, але й на психоемоційний стан дитини. Рухова активність сприяє зниженню рівня тривожності, стабілізації емоційного стану, покращенню настрою та формуванню впевненості у власних можливостях.

Отже, інтеграція кінезіологічних вправ у логопедичну роботу є ефективним засобом розвитку дітей дошкільного віку із ЗНМ. Використання дистанційних технологій забезпечує можливість продовження корекційної роботи в сучасних умовах. Комплексний підхід, що поєднує рухову активність, мовленнєві вправи, ігрову діяльність та участь батьків, забезпечує цілісний розвиток дитини та підвищує ефективність логопедичної допомоги.

Література:

1. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. Київ, 2010. 240 с.
2. Рібцун Ю. В. Загальний недорозвиток мовлення у дошкільників: пропедевтика та корекція. 2024.

3. Михайлова К. А. Кінезіологічні вправи як засіб розвитку мовленнєвих та інтелектуальних здібностей у дітей з тяжкими порушеннями мовлення : кваліфікаційна робота магістра. Херсон, 2024.
4. Брушневська І. Психолінгвістичні механізми формування складової структури слів у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. № 1. С. 45–52.
5. Сидорук І., Ярмошевич О. Кінезіологічні вправи як засіб розвитку дітей з синдромом Дауна дошкільного віку. *Physical Culture and Sport: Scientific Perspective*. 2025. № 2. С. 34–38.
6. Рибак О. Ю., Рибак Л. І. Біомеханічні аспекти рухових якостей : вибрані лекції з кінезіології : навч.-метод. посіб. Львів : ЛДУФК, 2019. 72 с.
7. Носко М. О., Архипов О. А. Біометрія рухових дій людини : монографія. Київ: Слово, 2021. 215 с.

Василенко А.Є.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Дрозд Л.В.

докторка філософії, старша викладачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

РОЛЬ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПОДОЛАННІ МОВЛЕННЄВИХ І КОМУНІКАТИВНИХ БАР'ЄРІВ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У сучасних умовах інклюзивної освіти все більшої уваги набуває проблема розвитку комунікативних навичок у дітей з особливими освітніми потребами, адже комунікація є основою соціалізації, емоційного благополуччя та пізнавального розвитку, а її обмеження значно ускладнюють адаптацію дитини до освітнього середовища, взаємодію з однолітками й педагогами [3, с.157]. Важливим є питання розвитку комунікативних та мовленнєвих умінь у дітей із затримкою психічного розвитку. Дана категорія дітей часто стикається з низкою викликів: труднощі у встановленні мовленнєвого контакту,

обмежений словниковий запас, недостатньо сформовані граматичні структури мовлення, а також знижений рівень мотивації до спілкування. Наслідком цього стає суттєве ускладнення соціалізації дітей, що призводить до погіршення їхньої здатності ефективно взаємодіяти з оточуючими та зниження успішності в навчальній діяльності.

У зв'язку з цим, актуальним стає впровадження інноваційних технологій, які здатні підвищити ефективність корекційно-розвиткової роботи, активізувати мовленнєву діяльність та сприяти подоланню комунікативних бар'єрів.

Інноваційні технології в освіті розглядаються як комплекс сучасних методів, засобів і прийомів навчання, спрямованих на оптимізацію освітнього процесу. У роботі з дітьми із затримкою психічного розвитку особливого значення набувають інформаційно-комунікаційні технології, ігрові, арт- та мультимедійні технології, а також елементи гейміфікації та інтерактивного навчання.

Одним із найбільш ефективних інструментів є інформаційно-комунікаційні технології. Використання інтерактивних вправ, мультимедійних презентацій, спеціалізованих логопедичних програм сприяє значному підвищенню мотивації дітей до мовленнєвої діяльності. Візуалізація навчального матеріалу допомагає дітям краще засвоювати лексику, формувати граматичні конструкції та розвивати зв'язне мовлення. Застосування інформаційно-комунікаційних технологій сприяє подоланню порушень психічних процесів, а також їхньому розвитку, зокрема концентрації уваги, уяви, мислення та ін. Також ці технології створюють можливості індивідуалізації корекційного навчання, зокрема забезпечують індивідуальний темп і спосіб засвоєння знань, самостійної діяльності [2, с.103].

Значну роль відіграють ігрові технології. Вони є ключовими для подолання мовленнєвих та комунікативних труднощів у дітей із затримкою

психічного розвитку. Оскільки гра є провідною діяльністю для дітей і природним способом взаємодії зі світом, вона створює комфортне середовище для спілкування. У грі діти стають більш розкутими, ініціативними, менше бояться помилок. Це позитивно впливає на їхню мовленнєву активність.

Особливо корисними є дидактичні, сюжетно-рольові, театралізовані та комунікативні ігри. Вони сприяють природному мовленнєвому розвитку, допомагаючи засвоювати нові слова та граматику в невимушеній формі. Через рольові ігри діти вчаться вести діалоги, ставити запитання, висловлювати прохання, домовлятися та відстоювати свою думку. Це розвиває їхні соціальні навички та комунікативну компетентність.

Ігри також знижують мовленнєву напругу та невпевненість, оскільки діти зосереджуються на грі, а не на своїх труднощах. Це дозволяє їм вільно використовувати мовлення. Крім того, ігрові ситуації імітують реальне життя, даючи можливість застосовувати мовленнєві навички на практиці.

Не менш ефективними є арттехнології, такі як малювання, ліплення, казкотерапія, музикотерапія тощо. Вони дозволяють дитині виражати свої емоції та думки невербальними засобами, що поступово переходить у мовленнєву активність. Наприклад, створення казки або обговорення ілюстрацій сприяє розвитку зв'язного мовлення та уяви. Арттерапевтичні технології мають застосовуватися як у контексті формування якостей зв'язного мовлення, так і елементарного усвідомлення дитиною явищ мови і мовлення [1].

Важливим сучасним напрямом є гейміфікація навчання, тобто використання ігрових елементів у навчальному процесі. До ключових компонентів гейміфікації належать системи балів, градація рівнів складності, механізми винагород та нагороджень (медалі, досягнення), ігрові завдання (квести), змагальні елементи, прогресія через відкриття нових етапів та розробка ефективних систем заохочень. Впровадження цих елементів трансформує традиційні навчальні завдання в захопливу діяльність, що

стимулює позитивні емоційні реакції у дитини та формує мотивацію до активної комунікації та участі в освітньому процесі.

Також ефективними є інтерактивні технології навчання. Вони базуються на активній взаємодії дитини з оточенням – вчителем, однолітками та навчальним матеріалом. Інтерактивні методи залучають дітей до активного діалогу, спільного вирішення завдань, обміну ідеями та практичної діяльності. Спільна робота в парах та малих групах сприяє формуванню важливих соціальних навичок: співпраці, взаємодопомоги та відповідальності. Діти вчаться домовлятися, розподіляти обов'язки, враховувати погляди інших та керувати своїми емоціями. Це допомагає подолати сором'язливість та страх помилок.

Крім того, інтерактивні вправи позитивно впливають на розвиток слухового сприйняття та концентрації уваги. Через діалоги, рольові ігри та обговорення діти вчаться уважно сприймати інформацію, розуміти мовлення співрозмовника та утримувати увагу. Це є критично важливим для розвитку мовлення та успішного засвоєння навчального матеріалу.

Інтерактивні технології також створюють позитивну емоційну атмосферу, де діти відчують себе активними учасниками, отримують підтримку та підвищують свою мотивацію до навчання. Різноманітність форм роботи, від дискусій до мультимедійних вправ, робить заняття цікавими та доступними.

Отже, сучасні технології відіграють важливу роль у подоланні мовленнєвих та комунікативних бар'єрів у дітей із затримкою психічного розвитку. Вони допомагають ефективніше організувати корекційну роботу та стимулюють мовленнєву активність. Завдяки цим технологіям навчання стає доступнішим, захопливішим, створює емоційно сприятливе середовище та враховує індивідуальні потреби кожної дитини. Інтеграція мультимедійних ресурсів, інтерактивних методик, ігрових технологій, арттерапії та комунікативно-орієнтованих завдань створює оптимальні умови для

стимуляції пізнавальної активності, розвитку мовленнєвих функцій, когнітивних процесів та формування навичок соціальної взаємодії.

Комплексне застосування цих технологій сприяє не лише удосконаленню лексико-граматичних структур та розвитку зв'язного мовлення, але й формуванню таких важливих комунікативних навичок, як активне слухання, висловлення власних думок, ведення діалогу, адекватна реакція на комунікативні ситуації та ефективна взаємодія з оточенням. Особливого значення надається створенню позитивної емоційної атмосфери, оскільки підтримка, ситуація успіху та високий рівень зацікавленості в діяльності є потужними стимуляторами мовленнєвої активності та комунікативної ініціативи дітей.

Таким чином, інноваційні технології виступають вагомим засобом для всебічного розвитку особистості дитини із затримкою психічного розвитку. Їх систематичне та педагогічно обґрунтоване використання підвищує результативність корекційно-розвиткового процесу, сприяє формуванню впевненості у власних силах, розвитку комунікативної активності та створює міцні передумови для успішної адаптації дитини до освітнього процесу та повноцінної участі у суспільному житті.

Література:

1. Костик Л. & Олійник М. Сучасні інноваційні технології проведення корекційної роботи у професійній діяльності вчителя-логопеда. *Psychology travelogs*, (3). 2024. С. 219–228. URL: <https://doi.org/10.31891/pt-2024-3-21> (дата звернення: 06.05.2025)
2. Михальська С. Старик С. & Докучина С. Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освіта. Інноватика. практика*. 2023. Т. 11 (10). С. 101–105. URL: <https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol11i10-015> (дата звернення: 07.05.2025)

3. Романенкова, О. Ю. Роль арттерапії в розвитку комунікативних навичок у дітей з ооп. *Вісник Міжнародного економіко-гуманітарного університету імені Академіка Степана Дем'янчука. Серія: Педагогіка та психологія*. 2025. С. 156-160. URL: <https://journals.megu.rovno.ua/index.php/ped-psyh/article/view/70/68> (дата звернення: 07.05.2025)

Вітвицька О.В.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Дрозд Л.В.

*докторка філософії, старша викладачка кафедри спеціальної освіти
Херсонський державний університет*

КЛЮЧОВІ КОРЕКЦІЙНІ ІННОВАЦІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

У тезах розглянуто сучасні корекційні інновації у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). Під інноваціями розуміються не лише нові назви методик або технічні засоби, а передусім такі способи підтримки, які допомагають дитині краще навчатися, спілкуватися, регулювати поведінку і поступово включатися в життя класу. Основну увагу приділено поведінковим, сенсорним, творчим, мовленнєвим і мнемонічним підходам, а також командній взаємодії дорослих.

Робота з дітьми з ООП не може обмежуватися одним-двома корекційними заняттями на тиждень. Дитина потребує підтримки під час уроку, перерви, спілкування з однокласниками, виконання домашнього завдання. У сучасних умовах ця тема стала ще важливішою через війну, вимушені переїзди родин, змішане навчання, повітряні тривоги і втому батьків. UNICEF у 2024 році наголошував на потребі підтримки інклюзивної освіти для близько 160 тис. дітей, які мають особливі потреби в Україні [5].

Метою роботи є визначення корекційних інновацій, які допомагають дітям з ООП навчатися, спілкуватися, розвивати психічні процеси та

соціалізуватися. Для цього використано аналіз нормативних документів і науково-методичних джерел з інклюзивної освіти, а також узагальнення сучасних педагогічних практик. У центрі уваги перебувають підходи, які можна застосовувати в школі або дитячому садку: індивідуальна програма розвитку, поведінкова підтримка, сенсорна інтеграція, візуалізація, творчі методи, мовленнєва підтримка, рухові вправи та командна робота фахівців.

Першим важливим кроком є відмова від загального погляду на дитину як на «складну» або «неуважну». Порядок організації інклюзивного навчання передбачає створення індивідуальної програми розвитку, визначення рівня підтримки, залучення асистента вчителя та проведення корекційно-розвиткових занять відповідно до висновку інклюзивно-ресурсного центру [2]. На практиці це означає, що дорослі мають з'ясувати, що саме заважає дитині працювати: шум у класі, швидкий темп уроку, довга інструкція, різка зміна розкладу або невміння попросити про перерву.

Індивідуальна програма розвитку допомагає зробити підтримку конкретною. Наприклад, метою може бути не загальне «покращити поведінку», а навчити дитину чекати своєї черги, просити допомогу, користуватися карткою «перерва», виконувати інструкцію з двох дій. Така конкретність потрібна не для звітності, а для того, щоб педагог, асистент, психолог, логопед і батьки розуміли, над чим вони працюють разом.

До поведінкових інновацій належить АВА-терапія, або прикладна поведінкова аналітика. Центри з контролю та профілактики захворювань США (CDC) називають АВА одним із поведінкових підходів, які застосовують для дітей з розладами аутистичного спектра [8]. Простими словами, цей метод допомагає навчати дитину необхідних дій маленькими послідовними кроками. Дитину можна поступово вчити просити предмет словами, жестом або карткою, чекати черги, виконувати просту інструкцію, прибирати матеріали після заняття.

Важливо не сприймати АВА як тиск на дитину. Сучасна корекційна робота має враховувати втому, страх, сенсорне перевантаження і право дитини на зрозумілий спосіб спілкування. Якщо дитина кричить, коли не може щось попросити, завдання дорослого полягає не лише в тому, щоб припинити крик. Потрібно навчити її іншого способу повідомити про потребу: показати картку, натиснути символ на планшеті, сказати коротке слово або жестом попросити допомогу.

Інший підхід, який добре поєднується з ідеєю емоційного контакту, — Флортайм (Floortime). Це метод, що підтримує розвиток через стосунки, індивідуальні особливості дитини та її емоційно-комунікативні можливості [9]. У повсякденній роботі це виглядає так: дорослий не одразу вимагає від дитини виконати завдання, а спершу спирається на її інтерес. Якщо дитина катає машинку, дорослий може приєднатися до гри, додати звук, запропонувати «гараж» або короткий діалог. Так поступово формується контакт, спільна увага і бажання взаємодіяти.

Сенсорна інтеграція є одним із найважливіших напрямів, бо багато дітей з ООП мають труднощі зі сприйняттям звуків, світла, дотиків, руху або положення тіла у просторі. Для однієї дитини шкільний дзвінок може бути звичайним сигналом про перерву, а для іншої — різким і болісним подразником. Хтось не переносить дотик до певної тканини, хтось закриває вуха в коридорі, а хтось постійно рухається, гойдається на стільці або торкається предметів, бо шукає додаткові відчуття.

Корекційні інновації у сфері сенсорної інтеграції допомагають не сварити дитину за такі реакції, а знайти спосіб зменшити напруження. У роботі можуть використовуватися сенсорні паузи, «тихий» куточок, навушники, м'які модулі, тактильні матеріали, стискання м'ячика, рухові хвилинки, вправи на рівновагу і дихання. Якщо дитина швидко виснажується від шуму, їй можна дозволити коротку перерву в спокійному місці. Якщо їй

важко всидіти, краще запланувати безпечний руховий момент, ніж постійно робити зауваження.

Сенсорна інтеграція має бути пов'язана з реальною потребою дитини. Якщо дитина погано переносить дотики, її не варто примушувати до групових ігор із тілесним контактом. Якщо вона закриває вуха під час шуму, це може бути не каприз, а сигнал перевантаження. Такий підхід робить поведінку дитини більш зрозумілою для корекції.

Окрему групу становлять творчі методи: арттерапія, глинотерапія, фототерапія, пісочна терапія і казкотерапія. Американська асоціація арттерапії підкреслює, що творча діяльність може підтримувати психічне здоров'я, самовираження та емоційний стан людини [10]. Для дітей з ООП це важливо, бо не всі переживання дитина може пояснити словами. Через малюнок, глину, пісок, фото або казку вона іноді легше показує страх, напругу, радість чи образ.

Арттерапія допомагає працювати з емоціями через колір, форму і образ. Глинотерапія корисна для розвитку дрібної моторики і зняття тілесної напруги: дитина розминає, стискає, розкачує і формує матеріал руками. Фототерапія може допомогти говорити про сім'ю, спогади, важливі події або власний стан. Пісочна терапія дає можливість створити маленький світ у пісочниці, розставити фігурки, побудувати дорогу, будинок або схованку. Через це дитина може без прямого тиску показати, що її хвилює.

Казкотерапія також має корекційне значення. Через казковий сюжет дитина може прожити ситуацію без прямого обговорення власної проблеми. Наприклад, історія про героя, який боїться нового класу, допомагає поговорити про страх, підтримку, правила поведінки і можливість попросити допомогу. Такий метод розвиває емоційний інтелект, уяву, мовлення і здатність бачити різні варіанти поведінки.

У навчальній діяльності важливими є мнемотехніки. Це прийоми, які допомагають запам'ятовувати матеріал через малюнки, схеми, асоціації,

короткі римовані фрази або послідовні картинки. Наприклад, щоб дитина запам'ятала порядок дій «відкрий зошит — запиши число — виконай завдання», можна використати три прості зображення. Коли слово поєднується з картинкою, рухом або звуком, дитині легше втримати інформацію в пам'яті.

Візуалізація є універсальною підтримкою для багатьох дітей з ООП. Вона допомагає тоді, коли довге усне пояснення швидко забувається або викликає тривогу. Це можуть бути картки з діями, розклад дня, схема виконання завдання, піктограми емоцій, правила поведінки у вигляді малюнків. Замість довгого пояснення «спочатку читаємо, потім пишемо, потім відпочиваємо» дитина бачить три картинки і краще розуміє послідовність.

Важливо також створювати ситуацію успіху. Дитина з ООП часто має досвід невдач: не встигла, не зрозуміла, не відповіла, отримала зауваження. Якщо це повторюється, вона може перестати пробувати. Тому педагог має давати посильні завдання, помічати навіть невеликий успіх і поступово ускладнювати діяльність. Іноді достатньо почати з одного правильного кроку, щоб дитина відчула: «я можу».

Сучасна корекційна робота має бути комплексною. Якщо дитина має мовленнєві труднощі, їй може бути потрібна не лише робота над звуками, а й розвиток уваги, пам'яті, дрібної моторики та емоційної регуляції. Якщо є поведінкові труднощі, причиною може бути не «поганий характер», а перевтома, страх, сенсорне перевантаження або невміння повідомити про свою потребу. Саме тому логопедичні, психологічні, рухові, сенсорні й педагогічні методи мають доповнювати одне одного.

Командний супровід у такій роботі є обов'язковим. Корекційна допомога втрачає ефективність, якщо дефектолог, логопед, психолог, учитель, асистент і батьки діють окремо. Наприклад, якщо дитину вчать користуватися карткою «перерва», цю картку мають визнавати і вчитель, і асистент, і батьки

вдома. Тоді навичка не залишається тільки на одному занятті, а переходить у щоденне життя.

Поступ дитини варто фіксувати через невеликі конкретні зміни. Замість загальної фрази «дитина стала краще працювати» краще зазначати: самостійно обирає потрібну піктограму, утримує увагу п'ять хвилин, просить допомогу без плачу, виконує інструкцію з двох дій, бере участь у спільній грі. Це не перетворює дитину на набір цифр, але допомагає дорослим бачити, що справді працює.

Отже, ключові корекційні інновації у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами пов'язані не лише з технологіями. Найважливіше — точніше бачити потреби дитини і підбирати підтримку відповідно до її реальної ситуації. Для однієї дитини головним буде візуальний розклад, для іншої — сенсорна пауза, для третьої — альтернативна комунікація або творча робота з емоціями.

Найбільш значущими є індивідуальна програма розвитку, командний супровід, АВА-терапія, Флортайм, сенсорна інтеграція, творчі методи, мнемотехніки, візуалізація, асистивні технології, альтернативна комунікація та регулярне спостереження за поступом. Вони працюють тоді, коли застосовуються не формально, а з урахуванням потреб конкретної дитини.

Для сучасної української освіти важливо, щоб такі підходи були доступні не тільки в окремих ресурсних центрах або великих містах. Дитина з ООП має отримувати підтримку там, де вона живе і навчається: у своїй громаді, у класі, поруч з однолітками та дорослими, які розуміють її потреби.

Література:

1. Кабінет Міністрів України. Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти : постанова від 15.09.2021 № 957. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/go/957-2021-%D0%BF>
2. CAST. Universal Design for Learning. URL: <https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/>

3. UNICEF Ukraine. New activation to boost inclusive education for 160,000 children living with disabilities in Ukraine. 2024. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/en/press-release/activation-to-boost-inclusive-education>

4. Носко М., Мехед О. Впровадження інноваційних освітніх технологій для учнів з особливими освітніми потребами. Вісник Національного університету “Чернігівський колегіум” імені Т. Г. Шевченка. 2023. DOI: <https://doi.org/10.58407/232206>

Вітковська О.В.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Ляшко В.В.

кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РАС ЗАСОБАМИ ЦИФРОВОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА

У сучасних умовах цифровізації освіти дедалі більшої актуальності набуває використання цифрових освітніх технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Особливого значення це питання набуває щодо молодших школярів з розладами аутистичного спектра (РАС), для яких характерними є специфічні особливості сенсорного розвитку, що можуть проявлятися у гіперчутливості або гіпочутливості до зовнішніх подразників, труднощах обробки сенсорної інформації та порушеннях сенсорної інтеграції [1].

Сенсорна сфера є важливою основою пізнавального, мовленнєвого, емоційного та соціального розвитку дитини. Порушення сенсорного сприймання у дітей з РАС можуть суттєво ускладнювати навчальну діяльність, взаємодію з оточенням, адаптацію до освітнього середовища та формування базових життєвих компетентностей [2].

У цьому контексті цифрове освітнє середовище виступає перспективним ресурсом розвитку сенсорної сфери, оскільки забезпечує можливість індивідуалізації навчання, дозованої стимуляції сенсорних систем, створення безпечного й контрольованого простору для корекційно-розвиткової роботи.

Сенсорний розвиток передбачає формування здатності сприймати, аналізувати, диференціювати та інтегрувати інформацію, що надходить через різні сенсорні канали: зоровий, слуховий, тактильний, вестибулярний та пропріоцептивний [3].

Для дітей з РАС характерними є труднощі сенсорної обробки інформації, які можуть проявлятися у:

- надмірній реакції на звукові або світлові подразники;
- униканні тактильного контакту;
- підвищеній потребі в повторюваній сенсорній стимуляції;
- труднощах орієнтації в просторі;
- недостатній координації сенсорних систем.

Такі особливості можуть негативно впливати на концентрацію уваги, навчальну мотивацію, поведінкову регуляцію та здатність до соціальної взаємодії.

Цифрове освітнє середовище створює широкі можливості для подолання зазначених труднощів. Його перевага полягає у можливості адаптувати зміст, темп, інтенсивність і форму подачі сенсорного матеріалу відповідно до індивідуальних потреб дитини [4].

До ефективних цифрових засобів сенсорного розвитку належать [3,4]:

- інтерактивні сенсорні платформи;
- мультимедійні навчальні програми;
- планшетні застосунки;
- інтерактивні вправи;
- освітні мобільні додатки;
- технології доповненої реальності;

- цифрові сенсорні тренажери.

Особливу ефективність мають інтерактивні вправи, спрямовані на розвиток зорового сприймання. Вони допомагають формувати навички диференціації кольорів, форм, розмірів, просторового розташування предметів, що є важливою передумовою успішного навчання.

Не менш важливими є цифрові вправи для розвитку слухового сприймання, які сприяють формуванню здатності розрізняти звуки, інтонації, ритмічні структури та концентрувати увагу на мовленнєвих сигналах.

Значний потенціал має використання технологій доповненої реальності, які дозволяють створювати інтерактивні сенсорні ситуації та моделювати навчальні сценарії з поступовим ускладненням.

Ефективність цифрового освітнього середовища значною мірою залежить від педагогічного супроводу. Учитель або дефектолог має здійснювати ретельний добір цифрових ресурсів, враховуючи [4]:

- рівень сенсорної чутливості дитини;
- особливості когнітивного розвитку;
- рівень емоційної регуляції;
- тривалість концентрації уваги;
- індивідуальні освітні потреби.

Надмірне або неправильно організоване використання цифрових стимулів може, навпаки, викликати перевантаження сенсорної системи, тому важливим є дотримання принципу дозованості.

Важливим компонентом успішної роботи є взаємодія педагогів і батьків. Закріплення сенсорних навичок у домашньому середовищі через використання рекомендованих цифрових вправ сприяє стабільності позитивної динаміки розвитку.

Таким чином, цифрове освітнє середовище є ефективним інструментом сенсорного розвитку молодших школярів з РАС за умови його цілеспрямованого, дозованого та педагогічно обґрунтованого використання.

Використання цифрового освітнього середовища відкриває широкі можливості для сенсорного розвитку молодших школярів з РАС. Його ефективність забезпечується індивідуалізацією освітнього процесу, можливістю поступового ускладнення завдань, високою мотиваційною привабливістю та варіативністю сенсорної стимуляції. Комплексне поєднання цифрових технологій із професійним педагогічним супроводом сприяє розвитку сенсорної інтеграції, покращенню адаптації дитини до освітнього середовища та підвищенню якості її навчальної діяльності.

Література:

1. Колупаєва А. А. *Основи інклюзивної освіти*. Київ: А.С.К., 2012. 308 с. https://lib.iitta.gov.ua/707563/?utm_source=chatgpt.com
2. Синьов В. М. *Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. 224 с. <https://enpuir.udu.edu.ua/home>
3. Миронова С.П. *Корекційна психопедагогіка*. Кам'янець-Подільський: Медобори, 2015. 312 с. https://elar.kpnu.edu.ua/?utm_source=chatgpt.com
4. Тарасун В.В. *Освітньо-реабілітаційні технології в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами*. Київ, 2018. 304 с. https://lib.iitta.gov.ua/?utm_source=chatgpt.com
5. Пехота О.М. *Освітні технології*. Київ : А.С.К., 2004. 256 с. https://www.twirpx.com/?utm_source=chatgpt.com

Власенко М.В.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Меліхова В.В.

*кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

**ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ВПРОВАДЖЕННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА
ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНОМУ
ПРОЦЕСІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМА**

Порушення комунікації та соціальної взаємодії є одними з основних проявів розладів аутистичного спектру (РАС). Значна частина дітей з із зазначеним порушенням зазнає значних труднощів у розвитку мовлення: багато з них залишаються мінімально вербальними або взагалі не володіють функціональною комунікацією. Навіть при формально збереженому мовленні комунікація часто має стереотипний і нефункціональний характер, що ускладнює вираження потреб, звернення до оточуючих та встановлення соціального контакту. Обмежені можливості спілкування негативно впливають на загальний розвиток дитини, сприяють виникненню поведінкових труднощів, знижують рівень успішності в навчанні та якість життя. У зв'язку з цим впровадження засобів альтернативної та додаткової комунікації набуває особливого значення, оскільки дозволяє створити умови для розвитку комунікативних навичок, підвищення самостійності та більш ефективної соціальної адаптації дітей з РАС, що обумовлює актуальність обраної теми дослідження.

Проблема впровадження альтернативної та допоміжної комунікації (АДК) у роботі з дітьми з РАС активно досліджується як зарубіжними, так і українськими вченими в різних наукових напрямках: спеціальній педагогіці, логопедії, психології, прикладному аналізу поведінки та інклюзивній освіті. Теоретичні основи комунікативної компетентності осіб, які потребують АДК, були розроблені Janice Light та David McNaughton, які розглядали комунікацію як систему лінгвістичних, соціальних та стратегічних навичок. Значний внесок у вивчення ефективності засобів АДК у дітей з РАС зробили Jennifer B. Ganz, Oliver Wendt, Richard L. Simpson, Emily N. White та інші зарубіжні дослідники, які вивчали використання системи PECS, комунікаторів та візуальної підтримки у розвитку функціональної комунікації у дітей з аутизмом. Окремий напрям досліджень пов'язаний із порівняльним аналізом різних засобів АДК, включаючи PECS, жестову комунікацію та пристрої для генерування мовлення, що відображено у працях Alessandro Frolli, Miriam C.

Boesch та інших авторів. Серед українських вчених питання корекційно-розвивальної роботи з дітьми з РАС, формування комунікації, використання візуальної підтримки та інклюзивного навчання розглядали В. Синьов, В. Тарасун, А. Колупаєва, Т. Скрипник, О. Мартинчук та інші.

Мета цієї статті полягає в теоретичному обґрунтуванні та аналізі педагогічних умов впровадження альтернативної та додаткової комунікації в корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру, спрямованих на розвиток їхньої функціональної комунікації, соціальної взаємодії та підвищення якості життя.

Мовлення є найефективнішим засобом комунікації, оскільки дозволяє повно та точно висловлювати потреби людини й передавати інформацію. Однак для дітей із затримкою мовленнєвого розвитку більш продуктивним стає використання невербальних засобів спілкування, таких як жести, зображення та символи, які забезпечують альтернативні способи вираження думок. У зв'язку з цим альтернативна та додаткова комунікація (АДК) розглядається як система засобів, що доповнюють або повністю замінюють усне мовлення у осіб, які зазнають значних труднощів у його використанні.

При цьому основна мета АДК полягає у створенні умов, за яких людина може виражати свої бажання та потреби доступними для неї способами, з урахуванням індивідуальних можливостей та темпу взаємодії. У міжнародній практиці цей підхід позначається як *Alternative and Augmentative Communication* (ААС), що відображає його подвійну функцію — заміщення та підтримку мовлення. Таким чином, АДК може використовуватися як постійна система спілкування, так і як тимчасовий інструмент супроводу мовленнєвого розвитку, а також як засіб стимуляції його формування, виконуючи роль або повної альтернативи вербальної комунікації, або її доповнення [1].

Для класифікації засобів альтернативної та допоміжної комунікації (АДК) використовують кілька критеріїв, до яких належать ступінь

самостійності їхнього застосування, необхідність використання допоміжних пристроїв, а також спосіб передачі інформації [6]:

По-перше, за ступенем самостійності під час використання комунікацію поділяють на залежну та незалежну. Залежна комунікація характеризується тим, що людина з порушеннями мовленнєвого розвитку потребує підтримки партнера, який допомагає сформулювати, інтерпретувати та озвучити повідомлення, що передається. Це є типовим при використанні жестів, зображень, графічних та предметних символів, оскільки зміст висловлювання значною мірою уточнюється співрозмовником. На відміну від цього, незалежна комунікація передбачає, що людина самостійно формує та передає повідомлення, що стає можливим при використанні електронних пристроїв, які забезпечують синтезовану або писемне мовлення.

По-друге, важливим критерієм є необхідність застосування допоміжних пристроїв. Так, комунікація без таких засобів ґрунтується на використанні власного тіла людини, включаючи жести, міміку, моргання очима для відповідей «так» або «ні», а також дактилювання. Навпаки, комунікація із застосуванням допоміжних пристроїв передбачає використання різних технічних і нетехнічних засобів, таких як зображення, символи та спеціальні пристрої.

При цьому виділяють нетехнологічні засоби (комунікативні дошки, альбоми PECS, таблиці з символами або літерами, візуальні підказки), низькотехнологічні (комунікативні кнопки із записом повідомлень, планшети та прості комунікатори) та високотехнологічні пристрої (комп'ютери, планшети та спеціалізовані гаджети з програмним забезпеченням для генерації мовлення).

По-третє, за способом передачі інформації виділяють жестову, графічну, предметну та мультимодальну комунікацію, при якій одночасно використовуються кілька каналів передачі інформації. Жестова комунікація включає застосування як окремих загальноновживаних жестів, так і

спеціалізованих систем, включаючи дактилювання, національні жестові мови та жестові системи, адаптовані для спілкування з дітьми раннього віку. Графічна – реалізується через використання різних символічних систем, таких як орфографічне письмо, система Блісс-символів, PECS, система Леба та піктограми Макатон, при цьому найчастіше вона поєднується із застосуванням допоміжних пристроїв, що забезпечують більш ефективну взаємодію

Найчастіше для роботи з дітьми дошкільного віку з РАС як засоби АДК використовуються система Леба, програма Макатон та PECS.

Основними педагогічними умовами впровадження альтернативної та допоміжної комунікації у корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру є, насамперед, створення індивідуалізованого комунікативного середовища, що враховує рівень мовленнєвого та когнітивного розвитку дитини, а також її сенсорні та поведінкові особливості [5].

Індивідуалізоване комунікативне середовище передбачає створення умов, що відповідають можливостям конкретної дитини з РАС. Воно враховує рівень мовленнєвого розвитку, на основі якого підбираються відповідні засоби АДК: від предметних і візуальних символів для невербальних дітей до комбінованих систем для мінімально вербальних. Також береться до уваги когнітивний рівень, що визначає складність матеріалів та обсяг комунікативних завдань. Істотне значення мають сенсорні особливості дитини, що впливають на вибір візуальних та звукових стимулів, а також поведінкові характеристики, що вимагають структурованого та передбачуваного середовища для зниження тривожності та підвищення ефективності комунікації.

Важливою умовою впровадження альтернативної та допоміжної комунікації є систематичне залучення засобів АДК до повсякденної освітньої, ігрової та побутової діяльності дитини, що забезпечує їхнє неформальне та

функціональне використання в реальних ситуаціях спілкування, а не обмежує застосування лише спеціально організованих корекційних занять. Такий підхід сприяє формуванню стійких комунікативних навичок, оскільки дитина отримує можливість регулярно застосовувати засоби АДК для вираження потреб, вибору, відмови та взаємодії з оточенням у природному контексті [2].

Істотне значення також має попередня та безперервна підготовка педагогів і фахівців, що включає навчання методам роботи з АДК, розуміння принципів її підбору та використання, а також розвиток навичок комунікативного моделювання. Він повинен вміти демонструвати зразки правильного використання засобів АДК, супроводжувати власне мовлення візуальною або жестовою підтримкою, а також створювати ситуації, що стимулюють дитину до комунікації. Крім того, важливим завданням фахівця є підтримка ініціативи дитини у спілкуванні, своєчасне реагування на її комунікативні спроби та їх позитивне підкріплення, що в сукупності сприяє розвитку самостійної та осмисленої комунікації

Не менш важливою умовою ефективного впровадження АДК є активна та узгоджена взаємодія всіх учасників освітнього процесу: педагогів, фахівців (логопедів, психологів, тьюторів) та батьків. Така співпраця забезпечує єдиний і послідовний підхід до використання комунікативних засобів у різних середовищах (у школі, вдома та в суспільних ситуаціях). Завдяки цьому дитина отримує стабільний досвід комунікації, що сприяє швидшому формуванню та закріпленню навичок спілкування, а також знижує рівень дезорієнтації при зміні умов [2].

Крім того, важливим компонентом є поетапне формування комунікативних навичок, яке передбачає поступове ускладнення завдань спілкування. На початковому етапі дитину навчають простим способам вираження базових потреб, таких як вибір, прохання, відмова, після чого відбувається перехід до більш складних форм взаємодії, що включають коментування, постановку питань та участь у діалозі. При цьому

обов'язковою умовою є регулярне позитивне підкріплення успішних комунікативних актів, що підвищує мотивацію дитини до використання засобів АДК та сприяє закріпленню навичок у повсякденній практиці [5].

Таким чином, впровадження альтернативної та допоміжної комунікації в корекційній роботі з дітьми з розладами аутистичного спектру є важливим і науково обґрунтованим напрямом, спрямованим на компенсацію порушень мовленнєвого розвитку та формування функціональної комунікації. Ефективність цього процесу визначається низкою педагогічних умов, серед яких ключовими є індивідуалізація комунікативного середовища з урахуванням мовленнєвих, когнітивних, сенсорних та поведінкових особливостей особистості, систематичне включення засобів АДК у повсякденну діяльність, а також професійна підготовка педагогів та фахівців до їх використання. Істотне значення має узгоджена взаємодія всіх учасників освітнього процесу, що забезпечує єдиний підхід до комунікації в різних середовищах, та поетапне формування комунікативних навичок з обов'язковим позитивним підкріпленням. Реалізація цих умов сприяє розвитку у дітей з РАС більш ефективних способів спілкування, підвищенню їхньої соціальної активності та поліпшенню якості життя

Література:

1. Гончарук Н., Вержиховська О., Марків А. Формування навичок альтернативної комунікації у дітей дошкільного віку із РАС. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2025. № 25. С. 108–127.
2. Драченко В. Основні підходи психокорекційної роботи з дітьми з РАС. *Науковий вісник Вінницької академії безперервної освіти*. Вип.1. 2022. С. 14-20.
3. Коломійченко О. Корекційна робота з дітьми з розладами аутистичного спектра в інклюзивному освітньому середовищі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2020. № 16.

4. Скрипник Т. В. Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2017. С. 1-8.

5. Скрипник Т. В., Лозова О. Формування діалогічних інтеракцій у дітей з розладами аутистичного спектра. *Psycholinguistics*. 2020. Т. 27(1). С. 237–261.

6. Brignell A., Chenausky K.V., Song H., Zhu J., Suo C., Morgan A.T. Communication Interventions for Autism Spectrum Disorder in Minimally Verbal Children. *Cochrane Database of Systematic Reviews*. 2018. Is. 11.

Ганіч А.С.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Ляшко В.В.

кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦЯ І БАТЬКІВ У ПРОЦЕСІ СЕНСОРНО-ІНТЕГРОВАНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ООП

Труднощі сенсорної обробки інформації спостерігаються у значній частини дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. Вони можуть проявлятися у порушеннях уваги, підвищеній або зниженій чутливості до сенсорних стимулів, емоційній нестабільності та складнощах адаптації до навколишнього середовища.

Сенсорна інтеграція розглядається як один із ефективних підходів корекційно-розвиткової роботи, що сприяє формуванню адаптивної поведінки та розвитку пізнавальної діяльності дитини. Важливим чинником ефективності корекційного процесу є взаємодія фахівця з батьками та організація сенсорно сприятливого середовища у повсякденному житті дитини.

Сенсорна інтеграція розглядається як процес обробки та організації сенсорної інформації, що надходить із різних каналів, і є основою формування

адаптивної поведінки. У працях Венгера А.С. та Поворозюк А.П. підкреслюється доцільність використання сенсорно-інтегративних підходів у корекційній роботі з дітьми з когнітивними порушеннями, оскільки вони сприяють розвитку та покращенню функціонування нервової системи. [1] Подібні положення висвітлюються у дослідженнях Пахомової Н.Г. та співавторів, де сенсорна інтеграція визначається як важливий засіб корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. [2]

У дітей дошкільного віку з ООП досить часто спостерігаються труднощі сенсорної обробки інформації, які можуть проявлятися у підвищеній або зниженій чутливості до звуків, світла, дотиків, порушеннях концентрації уваги, емоційній нестабільності та складнощах регуляції поведінки.

У таких випадках поведінкові реакції дитини нерідко сприймаються батьками як «неслухняність» або небажанням виконувати інструкції, хоча фактично вони можуть бути наслідком сенсорного перевантаження нервової системи.

У практичній роботі спостерігається, що діти після корекційно-розвиткових занять можуть демонструвати різний рівень стабільності результатів. У значної частини випадків позитивна динаміка підтримується лише за умови, що батьки продовжують виконання рекомендацій фахівця та враховують сенсорні особливості дитини у повсякденному житті. Водночас за відсутності такої підтримки досягнуті результати можуть швидко втрачатися, оскільки сенсорне середовище дитини залишається перевантаженим або неадаптованим до її потреб.

Батьки можуть як сприяти сенсорній регуляції дитини, так і несвідомо підсилювати її перевантаження. Наприклад, за відсутності розуміння механізмів сенсорної інтеграції вони можуть організовувати надмірно стимулююче середовище, яке включає гучні звуки, яскраве освітлення, велику кількість візуальних та соціальних подразників, що особливо складно для дітей із підвищеною сенсорною чутливістю. Це може призводити до

емоційного виснаження, зниження концентрації уваги та порушення поведінкової регуляції.

Дослідження Скрипник Т.В., Мартинчук О.В. та співавторів підкреслюються важливість партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками як умови ефективної корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [3].

Подібні положення знаходять відображення у працях Коломоєць Т., де взаємодія фахівців і батьків розглядається як системний процес, що забезпечує узгодженість корекційних впливів у різних середовищах дитини [4].

Також Денищук І., наголошує, що партнерство з батьками є ключовою умовою успішної реалізації інклюзивного навчання, оскільки саме сім'я забезпечує щоденну підтримку та закріплення сформованих навичок [5, 6].

У цьому контексті взаємодія не обмежується епізодичним інформуванням батьків про результати занять, а передбачає системну співпрацю, що включає обмін інформацією про особливості поведінки дитини, узгодження корекційних підходів та спільне формування стратегій підтримки сенсорного розвитку.

Роль фахівця у цій взаємодії полягає у первинній діагностиці сенсорних особливостей дитини, плануванні корекційно-розвиткової роботи та наданні батькам зрозумілих практичних рекомендацій щодо організації сенсорно сприятливого середовища. Важливим аспектом є не лише пояснення окремих вправ або методів, а й формування у батьків розуміння механізмів сенсорної інтеграції та впливу щоденного середовища на стан нервової системи дитини.

Батьки виступають активними учасниками корекційного процесу, оскільки саме вони забезпечують безперервність сенсорного досвіду дитини у повсякденному житті. Від їхньої залученості залежить наскільки стабільно дитини отримує адекватні сенсорні стимули та чи не відбувається перевантаження нервової системи.

Таким чином, ефективна взаємодія фахівця та батьків має характер партнерства, у якому професійна діяльність фахівця та щоденна участь сім'ї взаємодоповнюють одна одну, забезпечуючи більш стійкий корекційний результат.

Література:

1. Венгер А. С., Поворознюк А. П. Сенсорна інтеграція як один із методів корекційної роботи з дітьми з когнітивними порушеннями *Проблеми реабілітації* : зб. наук. пр. 2023. С. 36–39.
2. Пахомова Н. Г., Губарь О. Г., Олефір О. І., Дрозд Л. В., Коваленко В.В. Сенсорна інтеграція як засіб корекції психофізичного розвитку дітей з особливими освітніми потребами *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 4(223). С. 84–90.
3. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Супрун Г. В., Криваковська Р. В. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами.
4. Коломоєць Т. Взаємодія фахівців і батьків дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2019. № 14. С. 115–125. DOI: 10.32626/2413-2578.2019-14.115-125.
5. Денищук І. П. Партнерство з батьками як необхідна умова успішного інклюзивного навчання.
6. Денищук І. Стратегії ефективної взаємодії з батьками осіб з особливими освітніми потребами на рівні закладу освіти *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. 2023. № 69. С. 80–90. DOI: 10.31652/2412-1142-2023-69-80-90.
- 7.

Грідасова В.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Ляшко В.В.

*кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК САМОРЕГУЛЯЦІЇ ТА САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Проблема формування навичок саморегуляції та самообслуговування у дітей з інтелектуальними порушеннями є однією з центральних у спеціальній педагогіці та корекційній психології. Зазначені навички становлять основу соціальної адаптації дитини, забезпечують її спроможність до самостійного функціонування в побуті та суспільному середовищі. Водночас специфіка інтелектуального дефекту суттєво ускладнює їх формування, що вимагає від педагогів і батьків системного, методично виваженого підходу.

Діти з інтелектуальними порушеннями характеризуються зниженим рівнем пізнавальної діяльності, труднощами у довільній регуляції поведінки, порушеннями уваги та пам'яті, що безпосередньо впливає на здатність до засвоєння практичних навичок. Як зазначають С.П. Миронова, О.В. Гаврилов та М.П. Матвєєва, основна мета корекційної педагогіки полягає не лише в передачі знань, а й у формуванні практичних умінь, що дозволяють дитині бути максимально самостійною [2, с. 45].

Саморегуляція при цьому розглядається як здатність свідомо управляти власною поведінкою відповідно до поставленої мети та соціальних вимог - навичка, що вимагає особливої педагогічної уваги у роботі з дітьми означеної категорії.

Методологічною основою формування навичок саморегуляції є діяльнісний підхід, який передбачає включення дитини в активні, практично значущі форми взаємодії з середовищем. У цьому контексті особливої ваги набуває ігрова діяльність. С.В. Агафонова наголошує, що гра є провідним засобом розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки в ігровій

ситуації дитина природним чином засвоює правила, вчиться контролювати свої дії та підпорядковувати їх певним вимогам [1, с. 299].

Систематичне використання ігрових технологій сприяє розвитку вольових якостей, формуванню здатності утримувати мету діяльності та доводити розпочате до завершення - базових компонентів саморегуляції.

Не менш важливим є розвиток соціального та емоційного інтелекту як складових саморегуляторної функції. О.І. Мякушко підкреслює, що технології розвитку емоційного інтелекту дітей з порушеннями інтелекту мають будуватися на принципах поступовості, наочності та емоційного підкріплення, адже саме позитивний емоційний досвід є рушійною силою засвоєння соціально прийнятних форм поведінки [4, с. 93]. Усвідомлення власних емоцій, вміння їх розпізнавати та регулювати є передумовою для формування адекватних поведінкових реакцій і, відповідно, успішного самообслуговування.

Самообслуговування як практична форма вияву саморегуляції охоплює комплекс побутових умінь: особиста гігієна, вдягання та роздягання, прийом їжі, підтримання порядку на робочому місці тощо. Формування цих навичок у дітей з інтелектуальними порушеннями здійснюється поетапно, з урахуванням структури дефекту та актуального рівня розвитку кожної дитини.

С.П. Миронова у своїй роботі з методики корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності зазначає, що ефективним є метод поопераційного навчання, при якому кожна складна дія розкладається на послідовні елементарні операції, котрі дитина відпрацьовує до автоматизму [3, с. 78]. Такий підхід дозволяє подолати дифузність і недиференційованість дій, характерних для дітей із зазначеною категорією порушень.

Вагомою умовою успішного формування навичок самообслуговування є забезпечення єдності вимог між закладом освіти та родиною. Батьки виступають не лише спостерігачами, а й активними учасниками корекційного процесу, адже саме в побутовому середовищі відбувається закріплення та

генералізація набутих умінь. У збірнику «Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови» наголошується, що успішна соціалізація дітей з особливими освітніми потребами можлива лише за умови тісної міжвідомчої та міжсекторної співпраці всіх суб'єктів освітнього процесу [5, с. 62]. Відповідно, педагог має забезпечувати методичний супровід родини, надавати конкретні рекомендації щодо організації побутового тренування навичок вдома.

Серед методів і прийомів, що найбільш ефективно застосовуються у формуванні саморегуляції та самообслуговування, виокремлюють: наочне моделювання (демонстрація зразка дії педагогом або через піктограми); спільна діяльність дорослого та дитини з поступовим зменшенням допомоги; вербальна регуляція (спонукання дитини коментувати власні дії); систематичне повторення та вправлення в різних умовах; позитивне підкріплення досягнень. Застосування цих методів у комплексі дозволяє поступово переводити зовнішню регуляцію дій дитини у внутрішню, що і є кінцевою метою формування саморегуляції.

Важливим аспектом є також індивідуалізація корекційного процесу. Діти з інтелектуальними порушеннями становлять неоднорідну групу: серед них є учні з легким, помірним та тяжким ступенями порушення, що зумовлює суттєві відмінності у потенціалі засвоєння навичок. Саме тому складання індивідуальних програм розвитку (ІПР) є обов'язковою умовою ефективного педагогічного супроводу. Відповідно до законодавчих засад інклюзивної освіти та рекомендацій фахівців, ІПР має відображати реалістичні цільові показники, конкретні завдання та методи роботи з урахуванням актуального рівня розвитку навичок дитини.

Особливу роль у формуванні навичок самообслуговування відіграє предметно-розвивальне середовище. Спеціально організований простір, наповнений дидактичними матеріалами, що імітують побутові ситуації (куточок «Моя кімната», «Кухня», «Роздягальня»), дозволяє дитині

відпрацьовувати навички в умовах, максимально наближених до реального життя. Використання піктограм, алгоритмів дій, зображень послідовності виконання побутових процедур є ефективним інструментом підтримки саморегуляції, оскільки зовнішні опори поступово інтеріоризуються і стають частиною внутрішнього плану дій дитини.

Отже, формування навичок саморегуляції та самообслуговування у дітей з інтелектуальними порушеннями є тривалим, поступовим процесом, що потребує комплексного підходу, координації зусиль педагогів, батьків та фахівців суміжних дисциплін. Системна корекційна робота, побудована на принципах індивідуалізації, наочності, поетапності та позитивного підкріплення, здатна забезпечити значний приріст у рівні самостійності та соціальної компетентності дитини. Таким чином, зазначені навички виступають не лише метою навчання, а й інструментом підвищення якості життя дітей з інтелектуальними порушеннями та їхніх родин.

Література:

1. Агафонова С.В. Значення ігрової діяльності у розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти*: зб. Наук. Праць. За загальною редакцією Ю. Д. Бойчука. Харків : ХНПУ ім. Г.С.Сковороди, 2023. С.298- 301
2. Миронова С.П., Гаврилов О.В., Матвєєва М.П. Основи корекційної педагогіки. Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський 2010. 117 с.
3. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності. Підручник. Кам'янець-Подільський, 2014. 205 с.
4. Мякушко О. І. Технології розвитку соціального та емоційного інтелекту дітей з порушеннями інтелекту. Теорія і практика спеціальної педагогіки та психології: Збірник наукових праць: Вип. 11 / за ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. К., 2023. С.91-101

5. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: наук. метод. зб. Вип. 3. Ч. 1. За ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. Педагогічна думка, Київ. 2012. 180 с.

Димінська М. П.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Дрозд Л.В.

докторка філософії, старша викладачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ІГРОВІ МЕТОДИ РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ НА ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТТЯХ

У сучасній логопедії дедалі більше уваги приділяється не лише виправленню звуковимови, а й загальному психоемоційному розвитку дитини. Діти з особливими освітніми потребами (ООП) часто мають труднощі в розумінні власних почуттів та емоцій оточуючих, що гальмує процес комунікації. Використання ігрових методів на корекційних заняттях дозволяє в доступній формі розвивати емоційний інтелект, підвищуючи ефективність основної логопедичної роботи.

Розвиток емоційного інтелекту на логопедичних заняттях не є окремим етапом, а інтегрується у структуру вправ. Гра як провідна діяльність дошкільника дозволяє дитині з ООП без стресу засвоювати соціальні норми та вчитися розпізнавати емоційні стани.

Серед найбільш ефективних ігрових методів можна виділити наступні:

1. Метод «Емоційного дзеркала». Під час виконання артикуляційної гімнастики дитині пропонується виконати вправу з різним емоційним забарвленням: «посміхнися як задоволений котик», «здивуйся як бегемотик». Це допомагає дитині усвідомити зв'язок між мімікою та внутрішнім станом.

2. Дидактичні ігри з піктограмами. Використання карток із зображенням емоцій (радість, сум, гнів) під час автоматизації звуків.

Наприклад, дитина має вимовити склад або слово з тією емоцією, яку вона витягнула на картці. Це сприяє розвитку виразності мовлення та емоційної чутливості [4].

3. Психогімнастичні етюди. Короткі ігрові ситуації без слів, де дитина має передати дію та емоцію (наприклад, «пройтися як ображене ведмежатко» або «зустріти друга»). Такі вправи знімають м'язові затиски та розвивають невербальні засоби спілкування.

4. Терапевтичні казки та лялькотерапія. Логопед використовує персонажів, які потрапляють у різні емоційні ситуації. Дитина допомагає герою «заспокоїтися» або «розвеселитися», паралельно відпрацьовуючи лексичні теми.

Застосування цих методів дозволяє вирішити декілька корекційних завдань одночасно: розвиток мовленнєвого дихання, збагачення словника назвами почуттів та зниження рівня тривожності дитини. Коли дитина розуміє емоційний контекст ситуації, її власне мовлення стає більш усвідомленим та комунікативно спрямованим [2].

Важливо, щоб ігрові ситуації були простими та відповідали рівню можливостей дитини. Поступове ускладнення завдань - від розпізнавання емоцій на картинці до демонстрації власних почуттів - забезпечує стабільний результат у розвитку соціально-емоційних навичок.

Отже, ігрова діяльність є потужним інструментом розвитку емоційного інтелекту у дітей з ООП. Впровадження ігрових елементів у логопедичні заняття робить процес навчання цікавим та емоційно насиченим, що є необхідною умовою для успішної корекції та подальшої соціалізації дитини в інклюзивному середовищі.

Література:

1. Використання ігрових технологій у спеціальній освіті / О. Король та ін. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 2 (40). С. 110–118.

2. Мартинчук О. В. Формування соціально-емоційної сфери дітей дошкільного віку з ООП. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2023. № 2. С. 15–24.
3. Організація ігрової діяльності в інклюзивних групах ЗДО : метод. рек. / уклад. Н. С. Михайлова. Харків, 2024. 98 с.
4. Рибалка В. В. Розвиток емоційного інтелекту засобами логопедії. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. № 71 (2). С. 140–146.

Діденко К.І.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Меліхова В.В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

МОДЕЛЮВАННЯ ЯК КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИЙ МЕТОД У РОБОТІ З ДІТЬМИ З РАС

У сучасних умовах зростання кількості дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) (за даними ВООЗ та національних досліджень, поширеність РАС стабільно збільшується [1] і проблема ранньої корекції комунікативних та мовленнєвих порушень набуває особливої гостроти.

Дефіцит наслідувального мовлення є одним із ключових бар'єрів соціалізації зазначеної категорії дітей, оскільки Він ускладнює перехід від пасивного сприйняття до активної комунікації. Одним з ефективних методів спрямованих на покращення визначеної проблеми є моделювання. А саме, він опирається на візуальне та імітаційне навчання, має високий потенціал саме для цієї категорії, оскільки багато дітей з РАС краще сприймають наочну інформацію, ніж вербальні інструкції. Актуальність посилюється потребою у доступних, доказових технологіях, які можна інтегрувати в сімейну та дошкільну практику без складного обладнання.

Питання моделювання у роботі з дітьми з РАС активно досліджується у світовій науці. Американські вчені С. Белліні та Дж. Акулліан у мета-аналізі 2007 року довели високу ефективність відео-моделювання та відео-самомоделювання для формування комунікативних навичок [6]. Т. А. Кардон розробила та апробувала протокол Video Modeling Imitation Training (VMIT) з використанням планшетів, показавши зростання експресивного мовлення при залученні батьків [7].

Вітчизняні дослідники (Т. О. Куценко, М. Г. Волчинська, І. Печенюк та інші) акцентують увагу на інтеграції моделювання в комплексну корекційно-розвиткову роботу, з урахуванням індивідуальних сенсорних особливостей та необхідності генералізації навичок у природних умовах [2]. Більшість робіт розглядає моделювання у контексті раннього втручання, АВА-підходів або ігрової діяльності, але порівняльний аналіз різних форм (живе, відео-, самомоделювання) та умов їх найбільшої ефективності залишається недостатньо висвітленим.

Мета статті – проаналізувати моделювання як корекційно-розвитковий метод стимуляції наслідувального мовлення у дітей з РАС, порівняти його основні форми, визначити умови та фактори ефективності на основі аналізу наукових джерел і запропонувати практичні рекомендації з обґрунтуванням пріоритетів застосування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Моделювання є ефективним методом стимуляції наслідувального мовлення у дітей із розладами аутистичного спектра (РАС). Його використовують для розвитку вміння відтворювати звуки, слова та прості фрази за прикладом дорослого чи однолітка. Оскільки діти з РАС нерідко відчують труднощі під час імітації мовленнєвих дій, візуальна або безпосередня демонстрація сприяє активізації механізму наслідування та поступовому переходу до функціонального мовлення.

Логопеди та дефектологи активно використовують різні форми моделювання для розвитку наслідувальної мовленнєвої діяльності. Живе – передбачає безпосередній показ дорослим правильної артикуляції звуків або вимови слів у реальному часі під час спільної діяльності. Відео-моделювання дозволяє записати чіткий приклад і повторювати його багаторазово без втоми моделі. Відео-самомоделювання фіксує саму дитину в момент успішного повторення, що посилює мотивацію та самоусвідомлення власних успіхів. Дослідження підтверджують, що такі підходи ефективно стимулюють перехід від пасивного сприйняття до активного наслідування мовлення [2, с. 45].

Останнє формується на основі спостереження та копіювання. У дітей з РАС часто спостерігається слабкість дзеркальних нейронів, що ускладнює природну імітацію. Моделювання компенсує цей дефіцит через чітку, повторювану демонстрацію. Логопед пропонує дитині послухати та побачити, як «говорить» іграшка або дорослий («індик каже бл-бл-бл»), а потім спонукає до повторення. Поступово завдання ускладнюється: від окремих звуків до звукосполучень і простих слів[3, С. 3].

Відео-моделювання вирізняється високою ефективністю у стимуляції наслідувального мовлення. Воно дає змогу створювати індивідуальні відеоролики, у яких модель демонструє правильну вимову звука чи слова в межах діяльності, що викликає зацікавлення, наприклад під час гри або перегляду відео. Після цього пропонують відтворити почуте. Багаторазове повторення без надмірного емоційного навантаження сприяє зниженню тривожності та підвищує кількість спроб імітації. Результати метааналізів свідчать, що відео-моделювання та відео-самомоделювання забезпечують стійкий позитивний ефект у формуванні комунікативних і мовленнєвих навичок у дітей із розладами аутистичного спектра, особливо у поєднанні з позитивним підкріпленням. [6, С. 264-287].

У практиці логопедичної корекції моделювання інтегрується з артикуляційною гімнастикою та сенсорними вправами. Спочатку робота

проводиться мовчки – дитина спостерігає за рухами язика, губ. Потім додається голос. Логопед показує, як язичок «стрибає» або «каже» певний звук, і спонукає дитину до наслідування 3-4 рази поспіль. Помилки не виправляються відразу – замість цього демонструється правильний зразок ще раз. Такий принцип моделювання допомагає формувати правильну артикуляцію та зменшує механічне повторення без смислу [5, С. 5].

Спеціалісти зазначають важливість поєднання моделювання з ігровою діяльністю. Дорослий грає з іграшками, демонструючи прості фрази («дай мені м'яч», «біг-біг»), а дитина поступово починає повторювати за ним. Наслідувальне мовлення тут виникає природно, як частина спільної дії. Поступово вводяться відео-ролики для закріплення. Дослідження підтверджують, що моделювання в ігровому контексті ефективніше стимулює перехід від ехолалій до функціонального використання слів [4, С. 32].

Вітчизняні автори підкреслюють необхідність індивідуального підходу. Моделювання підлаштовується під рівень розвитку дитини, її сенсорні особливості та інтереси. Для дітей з низьким рівнем наслідування починають з моторної імітації (рухи рук, тіла), а потім переходять до орально-артикуляційної. Систематичне повторення моделей у природних ситуаціях сприяє генералізації навички – дитина починає використовувати наслідувані слова не лише на занятті, а й у повсякденному спілкуванні [1, С. 102].

Video Modeling Imitation Training (VMIT) виступає сучасним варіантом методу. Батьки або фахівці навчаються створювати короткі відео на планшеті, де демонструється наслідування звуків або слів. Дитина переглядає ролик і намагається повторити. Дослідження показують, що такий підхід підвищує не лише імітаційні навички, а й загальний обсяг експресивного мовлення. Експресивні здібності зростають у різних ступенях у всіх учасників після систематичного застосування VMIT [7, С. 175].

Практичне застосування моделювання потребує чіткої організації роботи. На початковому етапі добирають цільовий звук або слово, пов'язане з

інтересами дитини, наприклад назву улюбленої іграшки. Далі пропонують зразок для наслідування у вигляді безпосередньої демонстрації або відеофрагмента. Показ здійснюють у спокійній атмосфері з кількаразовим повторенням, після чого дитині пропонують відтворити почуте. Кожну спробу супроводжують негайним позитивним підкріпленням, а з часом обсяг допомоги поступово скорочують, формуючи навички самостійного мовленнєвого відтворення. Така послідовність дій сприяє переходу від механічного повторення до усвідомленого використання мовлення.

Моделювання також є дієвим засобом корекції ехोलалії. Завдяки використанню мовленнєвих зразків у відповідних ситуаціях дитина поступово засвоює доречне вживання слів і фраз замість автоматичного повторення почутого. Для надання мовленню комунікативного змісту фахівці поєднують відео-моделювання із соціальними історіями та структурованими іграми. Повторювані візуальні приклади допомагають швидше сформувати навички простих прохань («хочу пити») і коментарів у повсякденному спілкуванні.

Залучення батьків значно посилює ефект. Фахівці навчають родини використовувати моделювання вдома: демонструвати звуки під час спільних ігор, записувати короткі відео успіхів дитини. Постійне повторення в природних умовах сприяє переходу від наслідувального до спонтанного мовлення. Батьківська участь підвищує мотивацію та забезпечує генералізацію навичок за межами логопедичного кабінету.

У роботі з немовлятами та молодшими дошкільнятами перевагу віддають живому моделюванню в емоційно насиченому контексті. Дорослий коментує дії емоційно («ой, як біжить машинка – бррр»), спонукаючи дитину до звуконаслідування. Поступово додаються відео для закріплення.

Сучасні технології розширюють можливості методу. Інтерактивні додатки дозволяють створювати персоналізовані відео-моделі з урахуванням улюблених персонажів дитини. Однак базові форми – живе моделювання та прості відео – залишаються найдоступнішими та найбільш доведеними на

практиці. Вони не вимагають складного обладнання, але потребують систематичності та індивідуального підбору темпу.

Потенційні труднощі включають низьку мотивацію до імітації або швидку втому уваги. Фахівці рекомендують починати з дуже коротких сесій (1-2 хвилини), використовувати найпривабливіші для дитини теми та завжди поєднувати моделювання з сильним підкріпленням. Поступове ускладнення моделей допомагає уникнути плато в розвитку.

Моделювання як метод стимуляції наслідувального мовлення інтегрується в ширші програми раннього втручання, такі як АВА або емоційно-смисловий підхід. Воно виступає базовим елементом, який посилює розвиток як експресивного, так і рецептивного мовлення. У поєднанні з альтернативними засобами комунікації (PECS) моделювання сприяє плавному переходу до вербального спілкування.

Дослідження підтверджують переваги методу порівняно з традиційними вербальними інструкціями [1]. Діти з РАС швидше набувають імітаційних навичок через візуальні моделі, оскільки багато з них краще сприймають інформацію у наочній формі. Це дозволяє активізувати пасивний словник і стимулювати появу перших осмислених слів.

Отже, моделювання відкриває шлях до кращої комунікації дітей з РАС. Воно базується на природній здатності до імітації, яку фахівці свідомо розвивають і наповнюють смислом. Правильне систематичне застосування цього методу в комплексній логопедичній роботі дає помітне покращення наслідувального мовлення, а згодом – і спонтанного використання мови. Фахівці продовжують удосконалювати техніки, адаптуючи їх під індивідуальні особливості кожної дитини, щоб максимально розкрити її комунікативний потенціал.

Література:

1. Волчинська М. Г. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру : дис. ... канд. пед. наук. Чернівці, 2024. 88 с.

2. Куценко Т.О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом : методичні рекомендації. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2012. 68 с.

3. Методи розвитку мовлення у дітей з аутизмом. Aytuzon. 2024. URL: <https://aytuzon.com.ua/metodu-rozvutky-movlennya/> (дата звернення: 27.04.2026).

4. Печенюк І. Корекційно-розвиткова робота із дітьми з розладами аутичного спектру. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2024. № 1(2). С. 102–104.

5. Формування мовленнєвої комунікації у аутичних дітей ДНЗ № 3. URL: <http://dnz3.osvita-kp.gov.ua/index.php/metodychna-skarbnychka/456-formuvannya-movlennevoji-komunikatsiji-u-autichnikh-ditej> (дата звернення: 27.04.2026).

6. Bellini S., Akullian J. A meta-analysis of video modeling and video self-modeling interventions for children and adolescents with autism spectrum disorders . *Exceptional Children*. 2007. Vol. 73, № 3. P. 264–287.

7. Cardon T. A. Teaching caregivers to implement video modeling imitation training via iPad for young children with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2012. Vol. 6, № 4. P. 175–183.

Дудин Н.В.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Меліхова В.В.

*кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

**ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИХ МЕТОДІВ ДЛЯ
СТИМУЛЯЦІЇ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ
ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Актуальність застосування нейропсихологічних методів для стимуляції мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення зумовлена зростанням кількості дітей, які зазнають значних труднощів у мовленнєвому розвитку, що ускладнює процес навчання, спілкування та соціальної адаптації. У сучасних умовах мовлення розглядається не тільки як засіб комунікації, але й як важливий інструмент пізнавальної діяльності, розвитку мислення та формування особистості дитини. Саме тому проблема своєчасної та ефективної корекції мовленнєвих порушень набуває особливого значення.

Наукові дослідження свідчать про те, що тяжкі порушення мовлення нерідко пов'язані з особливостями функціонування головного мозку, недостатнім розвитком міжпівкульної взаємодії, а також порушеннями уваги, пам'яті, сенсомоторних і регуляторних процесів. У зв'язку з цим використання лише традиційних логопедичних методів часто виявляється недостатнім, що зумовлює необхідність впровадження нейропсихологічного підходу в корекційну роботу. Цей підхід дозволяє глибше зрозуміти механізми мовних порушень і здійснювати цілеспрямований вплив на психічні функції, що лежать в основі мовної діяльності.

Застосування нейропсихологічних методів сприяє активізації роботи різних мозкових структур, розвитку сенсорних і моторних функцій, вдосконаленню уваги, пам'яті та міжаналізаторної взаємодії, що позитивно впливає на формування та розвиток мовлення у дітей. Таким чином, застосування нейропсихологічних методів є одним із перспективних напрямів сучасної логопедії та спеціальної педагогіки, що забезпечує, на нашу думку, комплексний і більш ефективний підхід до корекції тяжких порушень мовлення.

Проблему застосування нейропсихологічних методів у стимулюванні мовленнєвої діяльності дітей із тяжкими порушеннями мовлення досліджують сучасні зарубіжні та українські вчені у галузі нейропсихології, логопедії та спеціальної педагогіки. Серед зарубіжних дослідників цією проблемою

займалися Стівен Камарата, Edythe Strand, Marilyn Vihman, Usha Goswami, які досліджують взаємозв'язок мовленнєвого розвитку, когнітивних процесів та функціонування мозку у дітей. Серед українських вчених питання нейропсихологічної корекції та стимуляції мовлення вивчали Т. Скрипник, Ю. Рібцун, О. Ревуцька, М. Довга, Н. Пахомова та інші.

Мета статті полягає в теоретичному аналізі ефективності використання нейропсихологічних методів для стимуляції мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення, а також у визначенні основних напрямів їх застосування в корекційно-розвивальному процесі.

Нейропсихологічний підхід до розвитку мовлення ґрунтується на розумінні того, що мовленнєва діяльність формується на основі більш елементарних психічних процесів, серед яких особливе значення мають увага, пам'ять, сприйняття, моторика та регуляція діяльності [3]. З цієї точки зору мовленнєві порушення розглядаються як наслідок недостатньої сформованості певних мозкових механізмів і взаємопов'язаних психічних функцій. Саме тому розвиток мовлення неможливо розглядати окремо від загального психічного та сенсомоторного розвитку дитини. Корекційна робота в межах нейропсихологічного підходу спрямована не тільки на формування мовленнєвих навичок, а й на розвиток базових функцій, що забезпечують повноцінне становлення мовлення.

Реалізація зазначеного підходу передбачає розробку індивідуальних корекційно-розвивальних програм з урахуванням особливостей кожної дитини, рівня її когнітивного розвитку, характеру мовленнєвих порушень та стану сенсомоторної сфери. Це дозволяє фахівцям використовувати найбільш ефективні методи та прийоми корекції, орієнтовані на конкретні труднощі дитини. Однією з переваг нейропсихологічного підходу є можливість визначення механізмів виникнення мовленнєвих порушень, що забезпечує більш точний вибір напрямів корекційної роботи [1].

Важливе місце в процесі нейропсихологічної корекції займають ігрові методи, практичні вправи та різні види активності, що стимулюють пізнавальну діяльність дитини та розвиток її мовленнєвих здібностей. Ігрова форма взаємодії сприяє підвищенню інтересу до занять, зниженню емоційної напруги та формуванню мотивації до спілкування [4]. Дослідження також підтверджують тісний зв'язок між розвитком рухової сфери та формуванням мовлення. Вправи, спрямовані на розвиток координації рухів, моторного планування та сенсомоторної інтеграції, включаючи рухливі ігри, ритмічні вправи та танцювальні елементи, мають позитивний вплив на мовленнєвий розвиток дитини [5]. У зв'язку з цим рухова активність розглядається як важливий компонент логопедичної та корекційно-розвивальної роботи.

Особливе значення в межах нейропсихологічного підходу має формування нових нейронних зв'язків за допомогою ігрових, творчих та пізнавальних завдань. Активне залучення дитини до різних видів діяльності сприяє розвитку уваги, пам'яті, мислення та здатності до переробки інформації, що позитивно позначається на стані мовленнєвої функції. Крім того, важливою умовою ефективності корекційної роботи є створення емоційно сприятливого середовища, оскільки позитивні емоції та почуття психологічної безпеки сприяють більш успішному засвоєнню нових знань і розвитку мовленнєвих навичок [4].

Важливою особливістю нейропсихологічного підходу є його орієнтація на індивідуальні особливості розвитку дитини, оскільки кожне порушення мовлення має власні механізми виникнення, структуру та ступінь прояву. Ефективність корекційної роботи багато в чому залежить від комплексного врахування рівня мовленнєвого розвитку дитини, стану її когнітивних функцій, емоційно-вольової сфери та особливостей психічного розвитку [4]. У цьому контексті нейропсихологія надає фахівцям науково обґрунтовані методи діагностики та корекції, що дозволяють розробляти індивідуалізовані

програми, спрямовані на активізацію збережених функцій та компенсацію порушених механізмів мовленнєвої діяльності.

Перспективність нейропсихологічного підходу у розвитку мовлення дітей зумовлена не тільки практичною ефективністю, а й активним розвитком сучасних наукових досліджень у галузі вивчення мозкових механізмів мовленнєвої діяльності. Одним із провідних напрямів залишається дослідження функціональних систем мозку, що забезпечують процеси сприйняття, переробки, зберігання та відтворення мовленнєвої інформації. Особлива увага приділяється вивченню механізмів пам'яті, міжпівкульної взаємодії та нейропсихологічних процесів, пов'язаних із збереженням і втратою мовленнєвих навичок, що має важливе значення для розробки ефективних методів корекції та реабілітації дітей із тяжкими порушеннями мовлення [5].

Важливе значення для підвищення результативності корекційної роботи має впровадження сучасних технологій та інноваційних методів нейропсихологічної реабілітації. Використання інтерактивних засобів, цифрових технологій, сенсомоторних вправ та ігрових методів дозволяє зробити корекційний процес більш доступним, мотивуючим та адаптованим до індивідуальних потреб дитини. Крім того, інтеграція міжнародного досвіду та сучасних наукових розробок сприяє вдосконаленню існуючих підходів і розширює можливості практичного застосування нейропсихологічних методів у логопедії та спеціальній педагогіці [7].

Таким чином, подальший розвиток методик, заснованих на нейропсихологічних принципах, сприяє створенню більш ефективної системи корекційно-розвивальної допомоги дітям із тяжкими порушеннями мовлення. Зростання інтересу до нейропсихології як міждисциплінарного напрямку відкриває нові перспективи для глибшого розуміння механізмів мовленнєвого розвитку, вдосконалення методів корекції та підвищення якості психолого-педагогічного супроводу дітей [8].

Нейропсихологічний підхід ґрунтується на системному розумінні роботи головного мозку та його ролі у формуванні мовленнєвої діяльності, розглядаючи мовлення як результат взаємодії різних функціональних систем. У межах зазначеного підходу особливе значення набуває не тільки констатація мовленнєвого порушення, але й виявлення його нейропсихологічних механізмів, що є необхідною умовою для побудови ефективної корекційної стратегії. З огляду на варіативність мовленнєвих порушень та їхню складну структуру, кожен клінічний випадок вимагає індивідуалізованого аналізу з урахуванням рівня розвитку дитини, особливостей її психічної діяльності та освітніх потреб, що забезпечує більш точний вибір корекційних методів і засобів впливу.

Центральним компонентом нейропсихологічного підходу є комплексна діагностика, спрямована на оцінку функціонального стану мозкових структур, що забезпечують мовленнєві процеси. Вона дозволяє не тільки виявити наявні дефіцити, але й визначити, які саме функціональні ланки потребують цілеспрямованої стимуляції та корекційного впливу. При цьому принципово важливим є комплексний характер обстеження, що передбачає інтеграцію нейропсихологічних, логопедичних та психолого-педагогічних даних, що забезпечує більш повне та системне розуміння структури мовленнєвого порушення.

Корекційні технології, засновані на нейропсихологічних принципах, демонструють високу ефективність у роботі з дітьми, які мають виражені труднощі мовленнєвого розвитку. Їхня результативність значною мірою зумовлена принципом індивідуалізації, що передбачає підбір вправ і методів відповідно до особливостей конкретної дитини. Використання сенсомоторних і когнітивних вправ, включаючи пальчикові ігри, ритмічні та координаційні завдання, сприяє активації різних мозкових структур, що беруть участь у формуванні мовлення, та стимулює розвиток мовленнєвих функцій. Одночасно такі методи позитивно впливають на розвиток адаптаційних

можливостей дитини, її соціальну взаємодію та загальну інтеграцію в освітнє середовище.

Практична реалізація нейропсихологічного підходу підтверджується результатами корекційної роботи, що демонструють позитивну динаміку мовленнєвого розвитку у дітей за умови системного та індивідуально орієнтованого впливу. Представлені практичні приклади свідчать про значущість застосування теоретичних положень нейропсихології в корекційній практиці та підтверджують, що інтеграція науково обґрунтованих методів сприяє досягненню стійких і значущих результатів у розвитку мовленнєвої діяльності у дітей.

Таким чином, нейропсихологічний підхід до стимуляції мовленнєвої діяльності у дітей із тяжкими порушеннями мовлення є науково обґрунтованою та перспективною системою корекційної роботи, заснованою на розумінні взаємозв'язку мовленнєвих процесів та функціонального стану головного мозку. Його ключовою перевагою є можливість не тільки виявлення мовленнєвих порушень, але й визначення їх нейропсихологічних механізмів, що забезпечує більш точне та цілеспрямоване побудову корекційного процесу.

Ефективність даного підходу визначається комплексною нейропсихологічною діагностикою, індивідуалізацією корекційних програм та використанням методів, спрямованих на розвиток базових психічних функцій — уваги, пам'яті, сприйняття та сенсомоторної сфери. Особливе значення має застосування ігрових, рухових та сенсомоторних вправ, що сприяють активації мозкових структур та формуванню мовленнєвих навичок, а також інтеграція сучасних технологій та міждисциплінарних методів роботи.

Загалом, використання нейропсихологічних методів дозволяє підвищити результативність корекційно-розвивальної роботи, забезпечити глибше розуміння причин мовленнєвих порушень та створити умови для сталого

розвитку мовленнєвої діяльності, соціальної адаптації та поліпшення якості життя дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Література:

1. Довга М. Корекція мовленнєвих порушень у дітей із тяжкими порушеннями розвитку. *Корекційна педагогіка*. 2019. № 3. С. 45–52.
2. Дубенко О., Фломін Ю., Левицький В., Кузьменко О. Language disorders: diagnosis and treatment in neurological practice. *International Neurological Journal*. 2024. Т. 20(3). С. 119–127.
3. Лопатинська Н. Нейростимуляційні технології у логопедичній практиці з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *International Journal of Innovative Technologies in Social Science*. 2020. С. 34-42.
4. Мілінчук В. І. The specificity of neuropsychological study of speech in patients after stroke with motor aphasia. *Psychological Prospects Journal*. 2011. № 17. С. 172–177.
5. Пасьтрик Т., Котис О., Дячук Н., Мілінчук В. Conscious control in speech rehabilitation after stroke. *East European Journal of Psycholinguistics*. 2019. Т. 6(2). С. 89–97.
6. Пахомова Н. Психолого-педагогічні умови розвитку мовлення у дітей з особливими освітніми потребами. *Спеціальна освіта*. 2021. № 2. С. 33–40.
7. Ревуцька О. В. Сенсомоторні основи формування мовлення у дітей дошкільного віку. *Психолінгвістика*. 2020. Т. 27(1). С. 237–261.
8. Рібцун Ю. В. До питання впровадження моделі корекційно-розвивальної роботи з подолання порушень фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2016. № 32. С. 90–95.
9. Рібцун Ю. В. Психолінгвістичні передумови формування мовлення у дітей з мовленнєвими порушеннями. *BRAIN. Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021. Т. 4(12). С. 263–277.

10. Скрипник Т. В. Особливості розвитку дітей з порушеннями комунікації: нейропсихологічний аспект. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2017. С. 1–8.

Калапач Л.С

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Фроленкова Л.М.

викладачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ЕЙДЕТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ ПРАКТИЦІ

В умовах модернізації системи спеціальної та інклюзивної освіти особливої актуальності набуває пошук ефективних корекційно-розвивальних технологій, що забезпечують підвищення результативності логопедичної допомоги дітям з різними порушеннями мовленнєвого розвитку. Сучасна освітня практика орієнтується як на корекцію окремих мовленнєвих недоліків, так й на всебічний розвиток дитини, формування її комунікативної компетентності, пізнавальної активності, емоційної стійкості. У зв'язку з цим зростає необхідність впровадження інноваційних методів та технологій, які враховують психофізіологічні особливості дітей, сприяють активізації їх пізнавальних процесів та створюють умови для більш ефективного засвоєння мовленнєвого матеріалу [2].

Ейдетичні технології є одним із перспективних напрямів сучасної логопедичної практики. Використання засобів ейдетики базується на розвитку образного мислення, асоціативної пам'яті, уяви та емоційно-чуттєвого сприйняття інформації. Ейдетика як система методів та прийомів дозволяє активізувати процеси запам'ятовування, підвищити мотивацію до навчання, полегшити засвоєння складного мовленнєвого матеріалу та стимулювати розвиток зв'язного мовлення. Використання яскравих образів, асоціацій,

візуалізації та ігрових прийомів сприяє формуванню стійких міжаналізаторних зв'язків. Це в свою чергу підвищує ефективність корекційної роботи з дітьми із загальним недорозвитком мовлення, фонетико-фонематичними порушеннями та труднощами формування лексико-граматичної сторони мовлення.

Застосування ейдетичних технологій у логопедичній практиці забезпечує не тільки підвищення ефективності корекційної роботи, а й сприяє створенню позитивного емоційного фону заняття. В процесі корекційно-розвивальної роботи знижується рівень тривожності в дітей, підвищується розвиток творчого потенціалу й пізнавальної ініціативи. Крім того, використання образно-асоціативних методів відповідає сучасним тенденціям гуманізації та особистісно орієнтованого підходу у спеціальній освіті. Саме ці методи дозволяють враховувати індивідуальні особливості сприйняття, пам'яті та мислення кожної дитини. У зв'язку з цим проблема впровадження ейдетичних технологій у систему логопедичної допомоги набуває особливої наукової та практичної значущості [3, 5].

Сучасні дослідження в галузі логопедії, спеціальної педагогіки та нейропсихології свідчать про те, що мовленнєві порушення у дітей як правило супроводжуються вторинними відхиленнями у розвитку пізнавальної сфери. Це проявляється в недостатньому рівні сформованості пам'яті, уваги, уяви, словесно-логічного мислення, довільного регулювання діяльності та мовлення. Вказані особливості суттєво ускладнюють процес оволодіння процесом мовлення, знижують темп формування комунікативної компетентності та негативно впливають на успішність навчання дитини взагалі.

Особливу складність представляють такі порушення як обмеженість словникового запасу, недостатня сформованість граматичного ладу мовлення, проблеми програмування й побудови розгорнутого висловлювання, а також низький рівень здатності до переробки, збереження і відтворення вербальної інформації. Недостатня розвиненість міжаналізаторних зв'язків та процесів

асоціативного мислення призводить до зниження ефективності традиційних методів навчання та корекційно-розвивального впливу. Внаслідок цього виникає необхідність пошуку та впровадження інноваційних технологій, які будуть орієнтовані на активізацію компенсаторних можливостей дитини, розвиток її когнітивної сфери та підвищення мотивації до мовленнєвої діяльності [2].

В сучасних умовах особливої значущості набуває використання корекційно-розвивальних технологій, заснованих на принципах наочності, емоційної залученості, асоціативного сприйняття та опори на збережені психічні функції дитини. Саме тому впровадження ейдетичних технологій розглядається як один із перспективних напрямів удосконалення логопедичної практики. Використання образних асоціацій, візуалізації, емоційно забарвлених змістовних зв'язків та мнемотехнічних прийомів сприяє інтенсифікації пізнавальної діяльності, активізації процесів запам'ятовування та відтворення інформації. Всі ці методи та прийоми підвищують ефективність формування мовленнєвих навичок у дітей з різними порушеннями мовлення. У даному контексті проблема теоретичного обґрунтування та практичного застосування ейдетичних технологій у логопедичній роботі набуває особливої наукової та практичної значущості.

Теоретичні основи ейдетики пов'язані з положеннями про провідну роль наочно-образного мислення у процесі психічного та мовленнєвого розвитку дитини. Образ виступає своєрідним посередником між сприйняттям та мовленнєвою діяльністю. Він полегшує процеси аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення та вербалізації інформації. Застосування асоціативних образів сприяє активізації пізнавальних процесів, розвитку уяви, концентрації уваги, удосконаленню мнестичної діяльності та формуванню міжаналізаторних зв'язків. Особливого значення ейдетичні технології набувають у корекційно-розвитковій роботі з дітьми, що мають мовленнєві порушення, оскільки у цієї

категорії дітей часто спостерігаються труднощі переробки вербальної інформації, недостатня сформованість словесно-логічного мислення та знижений рівень довільного регулювання психічної діяльності. В таких умовах образна опора стає ефективним засобом компенсації і стимуляції розвитку мовлення [4, 5].

З психолого-педагогічної точки зору застосування ейдетичних технологій базується на концепціях розвитку та особистісно орієнтованого навчання, що враховують вікові та індивідуальні особливості дитини. У молодшому шкільному віці наочно-образне мислення продовжує займати значне місце у структурі пізнавальної діяльності, що зумовлює високу ефективність використання візуально-асоціативних методів навчання. У дітей з порушеннями мови саме опора на візуальні, емоційні та асоціативні компоненти сприйняття сприяє успішнішому формуванню мовленнєвих навичок, розвитку пам'яті, уваги, уяви та мовленнєвих процесів. Емоційна насиченість ейдетичних вправ активізує мотиваційну сферу дитини, підвищує інтерес до логопедичних занять і сприяє формуванню позитивного ставлення до мовленнєвої діяльності. Крім того, ігрові та творчі елементи ейдетики створюють сприятливі умови для зниження психоемоційної напруги, подолання мовленнєвої невпевненості та розвитку комунікативної активності дітей.

Слід зазначити, що використання ейдетичних технологій у логопедичній роботі відповідає сучасним тенденціям гуманізації спеціальної освіти та запровадження інноваційних корекційно-розвивальних підходів. Ейдетика дозволяє інтегрувати когнітивний, емоційний та мовленнєвий розвиток дитини в єдиний корекційний процес, що забезпечує комплексний вплив на різні компоненти мовленнєвої та пізнавальної діяльності. У зв'язку з цим застосування ейдетичних методів сприймається як перспективний напрям удосконалення логопедичної практики, який спрямований на підвищення

ефективності корекційної допомоги дітям із різними порушеннями розвитку мови [5].

Таким чином, застосування ейдетичних технологій у логопедичній практиці є одним із ефективних напрямків сучасної корекційної педагогіки. Використання образно-асоціативних методів сприяє підвищенню результативності логопедичної роботи, активізації пізнавальної діяльності дітей та формуванню стійкої мотивації до мовленнєвого спілкування. Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою адаптованих ейдетичних програм для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами та вивчення ефективності їх впровадження в освітній процес.

Література:

1. Богуш А. М., Маліновська Н. В. Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку : підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2021. 336 с.
2. Кульбіда С.В. Діти з особливими потребами: від рівних прав – до рівних можливостей: матеріали VII Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки та психології. – Київ: Симоненко О.І., 2021. – 269 с.
3. Соботович Є.Ф. Вибрані праці з логопедії./УКЛ. В.В. Тищенко, Є.Ю. Линдіна. «Видавничий дім Дмитра Бураго», 2015. – 308 с.
4. Савінова Н. В. Шляхи підвищення ефективності застосування наочних, практичних та словесних методів у логопедичній роботі з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення [Електронний ресурс] / Н. В. Савінова // Вісн. ЛНУ ім. Тараса Шевченка. Пед. науки. 2018. № 22 (3). С. 120-132.
5. Трофименко Л.І. Корекційно-розвиткова робота з дітьми середнього дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення II-III рівнів / Навчально-методичний посібник. – 2025. – 160 с. Видання друге.

Караулан С.О.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Дрозд Л.В.

докторка філософії, старша викладачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

СІМЕЙНОЦЕНТРОВАНЕ РАННЄ ВТРУЧАННЯ ЯК МОДЕЛЬ ПІДВИЩЕННЯ РЕЗИЛЬЄНТНОСТІ РОДИН У СКЛАДНИХ ЖИТТЄВИХ ОБСТАВИНАХ

Динамічні соціальні трансформації, детерміновані воєнними діями, економічною дестабілізацією та системними кризами, чинять деструктивний вплив на життєдіяльність родинних структур, насамперед тих, які виховують дітей раннього віку та належать до категорій «груп ризику». За таких обставин пріоритетним науково-практичним завданням стає впровадження комплексного соціально-психологічного супроводу, вектор якого спрямований не лише на безпосередню підтримку дитини, а й на інтенсифікацію та зміцнення ресурсного потенціалу всієї сімейної системи.

Одним із найбільш ефективних підходів у цьому контексті є сімейно-центроване раннє втручання, яке передбачає активне залучення батьків до процесу допомоги дитині, визнання їх ключовими учасниками та партнерами фахівців. Такий підхід базується на принципах поваги до сім'ї, індивідуалізації підтримки, опори на сильні сторони та потреби родини.

Раннє втручання визначається як цілісна міждисциплінарна система медико-соціо-психолого-педагогічного супроводу дітей раннього віку (від народження до 3 років включно) з виявленими порушеннями розвитку, інвалідністю або високим ризиком їх виникнення. Фундаментальною засадою функціонування раннього втручання є трансдисциплінарний підхід, що реалізується через інтегровану діяльність команди фахівців [1].

Стратегія втручання спрямована на оптимізацію індивідуальної траєкторії розвитку дитини в межах її природного середовища, що забезпечує інклюзивну модель виховання. Ключовим аспектом є сімейно-центрований підхід: підтримка батьків та законних представників є невід'ємним

компонентом процесу, орієнтованим на зміцнення ресурсного потенціалу родини та створення сприятливих умов для соціалізації дитини.

Особливої значущості набуває поняття резильєнтності як здатності родини протистояти стресовим впливам, адаптуватися до складних життєвих обставин і зберігати функціональність. Резильєнтність розглядається як динамічний процес, що включає розвиток внутрішніх ресурсів (емоційна стійкість, батьківська компетентність, позитивні копінг-стратегії) та використання зовнішніх ресурсів (соціальна підтримка, доступ до послуг) [1].

Теоретико-методологічний базис раннього втручання ґрунтується на концепції екологічних систем, транзакційній моделі розвитку та принципах «нормалізації» життєдіяльності сім'ї. Глобальний науковий інтерес до цієї проблематики виник у 1950-х роках, тоді як в Україні системне вивчення та впровадження раннього втручання розпочалося у 90-х роках ХХ століття.

Сучасна парадигма раннього розвитку визначає послугу як комплексну систему підтримки родини, що охоплює:

- професійний супровід та кризову інтервенцію;
- формування у дитини адаптивних життєвих навичок;
- оптимізацію внутрішньосімейної взаємодії та сприяння соціальній інклюзії [3].

Фундаментальною відмінністю раннього втручання є фокус на якості життя всієї сімейної системи. Мета полягає у запобіганні «інвалідизації» родини через порушення дитини, забезпечуючи її право на повноцінне функціонування. Ключовим аспектом є відновлення внутрішнього ресурсу батьків, що є пререквізитом успішної абілітації дитини.

Сімейно-центроване раннє втручання є ефективною моделлю підвищення резильєнтності родин дітей «групи ризику» завдяки таким механізмам:

- побудова партнерства між фахівцями та батьками;

- підвищення обізнаності батьків через регулярні консультування та супровід;
- підтримка права сім'ї на самостійний вибір шляхів розвитку дитини;
- акцент на сильні сторони родини, що сприяє розкриттю її внутрішнього потенціалу [2].

Перспективним напрямом дослідження сімейно-центрового підходу є вивчення шляхів перетворення ризиків у внутрішні ресурси адаптації сім'ї:

- **Діагностика родини:** Процес супроводу розпочинається з комплексного вивчення не лише труднощів розвитку дитини, а й особливостей її мікросоціального середовища. Такий підхід дає змогу знайти прихований потенціал родини, зокрема когнітивну гнучкість батьків.
- **Взаємодія фахівців:** ефективність супроводу ґрунтується на мультидисциплінарному підході: фахівці створюють гнучку модель допомоги, що трансформується залежно від рівня психологічної витривалості батьків.
- **Модель партнерства:** Взаємини «фахівець-батьки» змінюються з формата «наставництва» на спільний пошук рішень.
- **Адаптація стратегій допомоги:** Корекційно-розвиткові вправи стають щоденними справами в родині. У такий спосіб кожна домашня ситуація набуває корекційного змісту [2].

Даний підхід дозволяє досягти високих результатів у розвитку дитини та створенні сприятливої атмосфери всередині родини.

Крім того, сімейно-центроване раннє втручання забезпечує трансформацію батьківської позиції від пасивного спостерігача до активного суб'єкта реабілітаційного процесу. Через опанування специфічних стратегій взаємодії, батьки підвищують рівень власної компетентності та самозарадності (self-efficacy). Це мінімізує відчуття безпорадності, формуючи впевнену соціально-рольову модель, де відповідальність за розвиток дитини стає усвідомленою та керованою.

Зміцнення батьківського ресурсу безпосередньо корелює з оздоровленням внутрішньосімейного емоційного клімату. Зниження рівня тривожності та депресивних станів у дорослих створює стабільне, безпечне середовище, що є фундаментальною передумовою для нейропсихологічного та соціального дозрівання малюка. Таким чином, гармонізація стосунків у родині виступає потужним каталізатором позитивних змін у розвитку дитини.

В умовах сучасних викликів, зокрема в українському суспільстві, сімейно-центроване раннє втручання набуває значення не лише як технологія допомоги, а як важливий інструмент зміцнення соціальної стійкості родин та розвитку громадянського суспільства.

Отже, сімейно-центроване раннє втручання є ефективною моделлю підвищення резильєнтності родин у складних життєвих обставинах, що забезпечує комплексну підтримку дитини та її сім'ї, сприяє розвитку внутрішніх ресурсів і підвищенню якості життя.

Література:

1. Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни : матеріали IX Міжнар. конгр. зі спец. педагогіки та психології (м. Київ, 25–26 жовт. 2023 р.) / Ін-т спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. — Київ, 2023. — 625 с.. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/737622/> (дата звернення: 03.05.2026).

2. Прохоренко Л. І., Баташева Н. І. Надання послуги раннього втручання для сімей з дітьми, які мають порушення розвитку, в умовах війни. Особлива дитина: навчання і виховання. 2023. № 2 (110). С. 34–42. URL: <https://www.spp.org.ua/index.php/journal/article/view/205> (дата звернення: 03.05.2026).

3. Прохоренко Л. І., Баташева Н. І. Послуга раннього втручання в Україні: контент-аналіз проблеми. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2022. Вип. 1 (21). С. 104–115. DOI: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.214> (дата звернення: 03.05.2026).

Караулан С.О.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Ляшко В.В.

кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Розвиток мовлення виступає ключовою основою формування особистості в дошкільному віці. Саме мовленнєва діяльність дає дитині змогу сприймати й розуміти оточення, вступати в комунікацію, відчувати прийняття з боку інших та активно долучатися до гри, яка у цьому віці виступає провідним видом діяльності.

У дітей з особливими освітніми потребами порушення психофізичного розвитку часто стають суттєвою перешкодою: вони ускладнюють не лише процес спілкування, а й стримують інтелектуальний розвиток та емоційне становлення [1].

У сучасних умовах ці труднощі посилюються через психотравмуючий вплив воєнних подій. За таких обставин особливої значущості набуває застосування інноваційних і нетрадиційних методик. Саме вони дають змогу насамперед стабілізувати емоційно-психічний стан дитини, що є базовою передумовою для подальшого активного розвитку мовлення [3].

Сьогодні ігрові технології впевнено посіли важливе місце в системі дошкільної освіти сучасних закладів. Насамперед варто звернутися до ідей В. Сухомлинського, який наголошував, що саме в грі найповніше розкривається внутрішній світ дитини, її творчий потенціал і можливості особистісного розвитку [2]. Учений підкреслював, що гра є природним і необхідним середовищем становлення дитини, без якого неможливий її гармонійний розвиток.

Відтак, на нашу думку, застосування ігрових технологій суттєво сприяє розвитку зв'язного мовлення, адже воно забезпечує природні, емоційно насичені умови для активного мовленнєвого спілкування дитини.

Термін «ігрові технології» охоплює широку сукупність методів і прийомів організації освітнього процесу, побудованого у формі гри. Їхня важливість насамперед зумовлена використанням ігрової мотивації, яка для дитини є значно привабливішою, ніж суто навчальна, де головним є виконання завдань та досягнення освітніх результатів [1].

Застосування таких технологій робить освітню, корекційну та розвивальну діяльність більш захопливою, а отже й результативнішою, особливо у процесі корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають мовленнєві порушення.

У корекційно-розвивальній роботі застосовують ігрові технології логопедичного спрямування, які охоплюють різні напрями мовленнєвого розвитку, зокрема [3].

- вправи для розвитку артикуляційного апарату;
- ігри на формування правильного, плавного повітряного струменя;
- завдання для автоматизації окремо вимовлених звуків;
- ігрові вправи, спрямовані на удосконалення складової структури слів;
- закріплення звуків у словах і реченнях;
- диференціацію схожих звуків у мовленні;
- розвиток зв'язного мовлення.

Корекційне заняття зазвичай розпочинається з артикуляційної або дихальної гімнастики. Дихальні вправи в логопедичній роботі використовуються для формування правильного мовленнєвого дихання, яке є необхідною основою для чіткої та правильної звуковимови.

З цією метою логопед застосовує різноманітні ігрові вправи, зокрема: «Повітряний футбол», «Задуй свічку», «Дихальний лабіринт», «Кораблики на воді», а також вправи на здування легких предметів — вати, пір'їнок,

паперових метеликів чи сніжинок. Такі ігри не лише розвивають дихання, а й викликають у дітей інтерес та позитивні емоції під час занять.

Артикуляційна гімнастика спрямована на розвиток і зміцнення м'язів язика, губ та інших органів артикуляційного апарату, а також на формування точних рухів, необхідних для правильної звуковимови. Для підвищення зацікавленості дитини під час виконання вправ логопед може використовувати віршований супровід, наочні матеріали, а також нейромоторні вправи, які роблять заняття більш динамічними та емоційно привабливими.

Пальчикові ігри застосовуються з метою розвитку дрібної моторики, уваги, пам'яті, координації рухів і швидкості реакції. Окрім цього, вони допомагають знизити нервові напруження та сприяють емоційному розслабленню дитини. Такі ігри активізують мовленнєву діяльність, підвищують мотивацію до занять і залучають дитину до більш активної участі у корекційно-розвивальному процесі [2].

Рухливі ігри поєднують мовленнєву діяльність із фізичною активністю. Під час таких ігор дитина не лише виконує певні рухи, а й одночасно промовляє слова, словосполучення або речення, відповідає на запитання чи складає короткі висловлювання. Наприклад, у грі з м'ячем дитина може називати предмети певної категорії, добирати ознаки до слів або складати прості речення. Такі вправи сприяють розвитку словникового запасу, граматичної будови мовлення, швидкості мовленнєвої реакції та навичок діалогічного мовлення. Крім того, рухливі ігри допомагають знизити психоемоційне напруження, покращують концентрацію уваги та підтримують інтерес дитини до заняття [1].

Дидактичні ігри з предметами також мають важливе значення у роботі над розвитком зв'язного мовлення. У процесі використання іграшок, муляжів овочів, фруктів, посуду, одягу чи інших предметів у дітей формуються уявлення про навколишній світ, розширюється словниковий запас, удосконалюються навички класифікації та узагальнення. Наприклад, у грі

«Чого не стало?» дитина вчиться уважно спостерігати, запам'ятовувати та словесно відтворювати побачене, а у грі «Зваримо борщ» — послідовно описувати свої дії, називати інгредієнти та будувати логічно пов'язані висловлювання. Використання предметної наочності є особливо ефективним для дітей із мовленнєвими порушеннями, оскільки конкретний образ допомагає краще зрозуміти значення слова та активізувати мовлення.

Словесні ігри відрізняються від ігор із предметами тим, що навчальні завдання в них виконуються не на основі спостереження, а через роботу уяви. Через це такі ігри найчастіше застосовують у середньому та старшому дошкільному віці. Вони включають прислів'я, загадки та ігрові завдання, які розвивають логічне мислення (наприклад, «Яка це пора року?») або стимулюють фантазію (наприклад, «Що буде, якщо...?») [1].

Не менш важливими є сенсорні ігри, спрямовані на розвиток тактильного сприймання, сенсорних еталонів, дрібної моторики та пізнавальної активності. У процесі таких ігор діти досліджують предмети за допомогою дотику, визначають їх форму, величину, текстуру чи колір [2].

Наприклад, під час пошуку захованих предметів у «сухому басейні» з квасолею або крупою дитина не лише розвиває сенсорне сприймання, а й вчиться описувати свої відчуття, називати знайдені предмети, порівнювати їх та складати прості висловлювання. Сенсорні ігри мають важливе значення для розвитку мовлення, адже мовленнєва діяльність тісно пов'язана з сенсорним досвідом дитини. Чим різноманітнішими є відчуття та практичний досвід дошкільника, тим активніше формується його словниковий запас і зв'язне мовлення.

Таким чином, використання ігрових технологій створює сприятливі умови для здійснення корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають мовленнєві порушення. Ігрова форма діяльності робить заняття більш емоційно насиченими, цікавими та доступними для дитини, що сприяє її активному залученню до освітнього процесу.

Крім того, ігрові технології підвищують мотивацію дітей до виконання мовленнєвих завдань, допомагають знизити напруження та страх помилки, стимулюють комунікативну активність і пізнавальний інтерес. У результаті це позитивно впливає на ефективність корекційно-розвивальної роботи та сприяє більш успішному формуванню мовленнєвих навичок.

Література:

1. Брушневська І. М. Методичні аспекти використання розвивальних ігрових технологій в логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку. Інклюзія і суспільство. 2024. № 1. URL: <https://journals.kpdi.in.ua/index.php/inclusion-society/article/view/88/86> (дата звернення: 10.05.2026).
2. Загребельна О. Застосування ігрових технологій у логопедичній роботі з формування словника у дітей із ЗМР. Харківський природничий форум : матеріали VII Міжнар. конф. молодих учених (м. Харків, 16–17 травня 2024 р.). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 46–49.
3. Черкашин Є. А. Використання ігрових технологій у корекційній та розвивальній роботі зі старшими дошкільниками з порушенням мовлення. Харківський природничий форум : матеріали VII Міжнар. конф. молодих учених (м. Харків, 16–17 травня 2024 р.). Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 190–192.

Ковальова Т. В.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Лось О.М.

кандидитка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки та психології дошкільної та початкової освіти

Херсонського державного університету

ВПЛИВ СЕНСОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ НА РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДИТИНИ

Проблема затримки мовленнєвого розвитку у дітей є однією з найбільш актуальних у сучасній логопедії та спеціальній педагогіці. ЗМР розглядається

як комплексне порушення, що охоплює не лише мовленнєву сферу, а й інші психічні функції, включаючи увагу, пам'ять і сенсорне сприйняття.

Сучасні дослідження доводять, що формування мовлення тісно пов'язане з розвитком сенсорних систем дитини [2]. Саме тому одним із перспективних напрямів корекційної роботи є використання методів сенсорної інтеграції, які спрямовані на гармонізацію обробки сенсорної інформації та стимуляцію мовленнєвої діяльності.

Сенсорна інтеграція — це нейрофізіологічний процес організації відчуттів, що надходять від різних сенсорних систем (зорової, слухової, тактильної, вестибулярної, пропріоцептивної), з метою формування адекватної поведінки та діяльності. За даними наукових досліджень, сенсомоторний розвиток є базою для формування вищих психічних функцій, зокрема мовлення. Недостатність сенсорної інтеграції може призводити до труднощів у сприйнятті та обробці інформації, що негативно впливає на розвиток мовленнєвих навичок. Сенсорна інтеграція також розглядається як основа для розвитку когнітивних процесів, оскільки вона забезпечує узгоджену роботу аналізаторів і сприяє формуванню цілісного образу світу [1].

Затримка мовленнєвого розвитку у дитини має певні характеристики, а саме обмежений словниковий запас, порушення звуковимови, труднощі у формуванні фразового мовлення, низький рівень мовленнєвої ініціативи.

Ці особливості часто поєднуються з порушеннями сенсорної обробки, що проявляються у гіпо- або гіперчутливості до сенсорних стимулів. Також у дітей із мовленнєвими порушеннями спостерігаються труднощі у взаємодії сенсорних систем, що ускладнює формування мовлення як складної функціональної системи [4].

Сенсорна інтеграція відіграє ключову роль у формуванні мовлення, оскільки забезпечує розвиток сенсомоторних передумов мовлення. Також покращує здатність до сприйняття та обробки мовленнєвих сигналів, сприяє

розвитку артикуляційної моторики і взагалі активізує мовленнєву ініціативу дитини.

Наукові праці підтверджують ефективність використання сенсорно-інтегративних підходів у корекційній роботі. Зокрема, доведено, що застосування спеціально організованих сенсорних вправ сприяє активізації мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із ЗМР [5]. Крім того, результати досліджень свідчать про підвищення рівня мовленнєвих навичок при використанні комплексних програм, що поєднують сенсорну інтеграцію з логопедичними методиками [3]. Сенсорно-інтегративна терапія також демонструє позитивний вплив на розвиток мовлення у дітей з різними порушеннями розвитку, включаючи аутизм та затримку психічного розвитку.

У практиці роботи з дітьми із ЗМР застосовуються наступні засоби сенсорної інтеграції: ігри з різними текстурами (пісок, вода, крупи); вправи на розвиток вестибулярної системи (гойдання, балансування); пропріоцептивні вправи (тиснення, обійми, рухові ігри); сенсорні кімнати та спеціальне обладнання [3]. Використання цих методів в роботі з дітьми сприяє нормалізації сенсорної чутливості, розвитку координації рухів, покращенню уваги та пам'яті, стимуляції мовленнєвої активності тощо. Зазначимо, що систематичне застосування сенсорної інтеграції у комплексі з традиційними методами логопедії дає значно кращі результати, ніж використання лише класичних підходів.

Отже, можемо зробити висновок, що сенсорна інтеграція є важливим компонентом корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗМР. Її ефективність пояснюється тим, що мовлення формується на основі сенсомоторного досвіду дитини. Недостатність цього досвіду призводить до затримки розвитку мовлення, тоді як його стимуляція сприяє активізації мовленнєвої діяльності.

Література:

1. Боряк О. В. Затримка психомовленнєвого розвитку як медико-психолого-педагогічна проблема *Inclusion and Diversity*. 2023. № 1. С. 15 – 19.

2. Мороз Л., Третьякова А. Interconnection between a child's sensory motor and speech development *SWJournal*. 2025. № 31. С. 62 – 77.
3. Божкова Ю. О. Активізація мовлення дітей дошкільного віку із затримкою мовленнєвого розвитку при використанні методу сенсорної інтеграції Репозитарій Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди. 2025.
4. Осадча Д. В. Активізація розвитку дітей раннього віку з порушеннями мовлення засобами сенсорної інтеграції Електронний архів КДПУ. 2024.
5. Вакуленко Ю. Роль сенсорно-інтегративної терапії у розвитку мовлення дітей *Психологія ХХІ століття*. 2022. № 2. С. 36 – 43.

Ковальчук І.Ю.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Фроленкова Л.М.

викладачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

КОРЕКЦІЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ

У сучасних умовах розвитку системи освіти проблема порушень писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку набуває особливої актуальності. Збільшення кількості учнів, які зазнають труднощів у оволодінні навичками письма, зумовлює необхідність удосконалення методів логопедичної допомоги та пошуку ефективних підходів до організації корекційно-розвивальної роботи. Порушення писемного мовлення істотно ускладнюють процес навчання, негативно впливають на успішність дитини, формування навчальної мотивації та успішність соціальної адаптації.

Писемне мовлення є складним психофізіологічним процесом, у реалізації якого беруть участь різні аналізаторні системи: мовнослухова,

мовнорухова, зорова і моторна. Повноцінне оволодіння навичками письма можливе лише за достатнього рівня сформованості фонематичних процесів, мовленнєвого аналізу та синтезу, візуально-просторових уявлень, уваги, пам'яті та довільної регуляції діяльності. Недостатність хоча б одного із зазначених компонентів може призводити до виникнення специфічних помилок на письмі [2].

Найбільш поширеним порушенням писемного мовлення у молодших школярів є дисграфія. Вона проявляється у стійкій повторюваності помилок, які не пов'язані з незнанням орфографічних правил, а зумовлені несформованістю вищих психічних функцій та мовленнєвих процесів. У дітей з дисграфією спостерігаються пропуски та заміни букв, перестановки складів, порушення структури слова, труднощі позначення м'якості приголосних, помилки у вживанні граматичних форм та порушення зв'язності письмового висловлювання.

Однією з провідних умов успішної корекції порушень писемного мовлення є організація індивідуального логопедичного супроводу. Індивідуальна форма роботи дозволяє враховувати як структуру мовленнєвого дефекту, так й особливості пізнавальної діяльності, темп засвоєння матеріалу, рівень мотивації й емоційно-вольову сферу дитини. В умовах індивідуального супроводу логопед має можливість гнучко підбирати зміст, методи та темп корекційного впливу, що забезпечує максимальну ефективність роботи.

Особливого значення в корекції писемного мовлення набуває індивідуально-диференційований підхід. Його сутність полягає в адаптації корекційних завдань та методів навчання відповідно до індивідуальних можливостей дитини. Такий підхід сприяє створенню сприятливого освітнього середовища, зниженню рівня тривожності, підвищенню впевненості учня у своїх можливостях та формуванню позитивної мотивації до навчання.

Корекційна робота з подолання порушень писемного мовлення повинна мати комплексний та системний характер. Одним із основних напрямків є розвиток фонематичних процесів: фонематичного сприйняття, аналізу та синтезу. Формування цих навичок сприяє усвідомленню звукової структури слова та попередженню специфічних помилок на письмі. Істотна увага приділяється також розвитку лексико-граматичної сторони мовлення. Саме недостатня сформованість словника та граматичної сторони мовлення найчастіше стає причиною аграматизмів у письмовому мовленні [1].

Важливим компонентом логопедичного супроводу є розвиток зорово-просторових уявлень та графомоторних навичок. У багатьох дітей з порушеннями писемного мовлення спостерігаються труднощі орієнтування на аркуші паперу, недостатня координація рухів руки, порушення зорово-моторної координації. У зв'язку з цим до структури корекційних зайняттях включаються вправи на розвиток дрібної моторики, зорового сприйняття, просторового орієнтування та координації рухів [5].

У процесі індивідуальної логопедичної роботи широко використовуються ігрові методи, дидактичні вправи, наочні засоби, елементи нейропсихологічних та здоров'язберігаючих технологій. Використання ігрових прийомів сприяє підвищенню пізнавальної активності дітей, підтримці стійкого інтересу до занять та зниженню емоційної напруги. Особливу ефективність демонструють вправи, які спрямовані на розвиток міжаналізаторної взаємодії, слухової уваги та мовленнєвої пам'яті.

Слід зазначити, що результативність корекційної роботи багато в чому залежить від взаємодії логопеда з педагогами та батьками дитини. Комплексний підхід до супроводу учня забезпечує єдність корекційних вимог, сприяє закріпленню сформованих навичок у навчальній та повсякденній діяльності, а також створює сприятливі умови для повноцінного мовленнєвого та особистісного розвитку дитини [3, 4].

Таким чином, індивідуальний логопедичний супровід є важливою умовою успішної корекції порушень писемного мовлення у молодших школярів. Використання індивідуально-диференційованого підходу забезпечує ефективність корекційно-розвивальної роботи, сприяє розвитку мовленнєвих та пізнавальних процесів, формуванню стійких навичок писемного мовлення та успішної адаптації дитини до освітньої діяльності.

Література:

1. Журавльова Л. Система комплексної корекційно-розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією: основні характеристики /Л. Журавльова. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія : Педагогіка. 2020. № 2. С. 44-55. URL: <http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu>
2. Коломоєць Т. А. Актуальні проблеми порушень письма в учнів початкової школи. *Проблеми підготовки сучасного вчителя : зб. наук. праць*. 2023. Вип. 2(28). С. 68–75.
3. Тарасун В.В. Модель процесу породження писемного мовлення як особливої форми комунікації. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2015. № 29. С. 29-102.
4. Тищенко В. В. Формування слухового контролю в мовленнєвій діяльності старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та психологія*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2015. № 29. С. 112–118. 17.
5. Чередніченко Н. В., Тенцер Л. В. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти*. Кам'янець Подільск: вид-во КПНУ ім. І. Огієнка, 2019. Вип. 13. С. 312–324.

Козловська О.Ф.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Меліхова В.В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СПІВПРАЦІ ТА ВЗАЄМОДІЇ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ У НАВЧАЛЬНІЙ ГРУПІ

Актуальність проблеми формування навичок співробітництва та взаємодії у дітей з порушеннями інтелекту обумовлена сучасними тенденціями розвитку спеціальної та інклюзивної освіти, спрямованими на створення умов для повноцінної соціалізації та успішної адаптації кожної дитини. У сучасних освітніх умовах особливого значення набуває не тільки засвоєння навчального матеріалу, а й розвиток соціальних компетенцій, комунікативних навичок, здатності до спільної діяльності та конструктивної взаємодії з однолітками та дорослими. У зв'язку з цим проблема формування навичок співробітництва у дітей з інтелектуальними порушеннями стає однією із значущих у спеціальній педагогіці та корекційній психології.

Діти з порушеннями інтелекту нерідко зазнають труднощів у встановленні міжособистісних контактів, виявляють недостатню ініціативність у спілкуванні, мають обмежений рівень розвитку комунікативних навичок та труднощі у розумінні правил спільної діяльності. Низький рівень сформованості навичок взаємодії негативно впливає на процес навчання, перешкоджає успішній інтеграції дитини до колективу та ускладнює її соціальну адаптацію.

Навчальна група є важливим простір для формування соціального досвіду дитини, оскільки саме в процесі спільної діяльності розвиваються навички домовлятися, розподіляти обов'язки, надавати допомогу, дотримуватися правил поведінки та взаємодіяти з оточуючими. Однак у дітей

з інтелектуальними порушеннями ці навички формуються уповільнено і вимагають спеціально організованої корекційно-педагогічної роботи, спрямованої на розвиток комунікативної активності та позитивних форм соціальної поведінки.

Мета статті — теоретично обґрунтувати та розкрити особливості формування навичок співпраці та взаємодії у дітей з порушеннями інтелекту в умовах навчальної групи, а також визначити педагогічні умови та напрями корекційно-розвивальної роботи, що сприяють розвитку в них комунікативних навичок, соціальної активності та успішної адаптації в колективі.

Проблема формування навичок співпраці та взаємодії у дітей з порушеннями інтелекту розглядається у працях українських та зарубіжних дослідників і має міждисциплінарний характер, об'єднуючи спеціальну педагогіку, корекційну психологію та психологію розвитку.

Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах розширення практики інклюзивної освіти та збільшення кількості дітей з особливими освітніми потребами в освітніх закладах. Це вимагає пошуку та впровадження ефективних методів, прийомів та технологій формування навичок співробітництва та взаємодії, що сприяють успішній соціалізації, розвитку самостійності та підвищенню якості життя дітей з порушеннями інтелекту

Значний внесок у розробку зазначеної проблеми зробили Л. С. Виготський (як засновник культурно-історичного підходу, що активно використовується в українській спеціальній педагогіці), який обґрунтував роль соціального середовища, спілкування та спільної діяльності у психічному розвитку дитини, а також концепцію зони найближчого розвитку як основу організації взаємодії в навчанні. У працях українських дослідників А. М. Богуш, Н. С. Гаврилова, І. В. Мартиненко, С. В. Коноплястий, В. В. Тарасун розкриваються особливості мовленнєвого розвитку, комунікативної діяльності та соціальної адаптації дітей з особливими освітніми потребами,

що дозволяє визначити труднощі їхнього включення в групову взаємодію та необхідність цілеспрямованого формування навичок співпраці.

Окрему увагу питанням соціалізації та організації спільної діяльності дітей з порушеннями розвитку приділяють сучасні українські дослідники спеціальної та інклюзивної освіти, які розглядають формування комунікативних і кооперативних умінь як важливу умову успішного включення дитини в освітнє середовище та колектив однолітків [3].

У зарубіжній науці значний внесок зробили Д. Джонсон і Р. Джонсон, які розробили концепцію cooperative learning (кооперативного навчання), згідно з якою спеціально організована спільна діяльність сприяє розвитку соціальних навичок, відповідальності та вміння працювати в групі. М. Томаселло досліджував становлення кооперації та спільних намірів у дітей, підкреслюючи природні механізми соціальної взаємодії. Також Дж. Брунер розглядав навчання як процес спільного конструювання знань у комунікації, а Ж. Піаже відзначав важливу роль соціальної взаємодії та спільної діяльності в когнітивному та соціальному розвитку дитини.

Сучасні дослідження показують, що формування навичок соціальної поведінки у дітей з обмеженими можливостями здоров'я, зокрема у дітей з порушеннями інтелекту, має ключове значення для їхньої успішної соціальної адаптації, включення до колективу та подальшої інтеграції в суспільство [4]. У контексті нашого дослідження це особливо важливо, оскільки навички співпраці та взаємодії є основою для ефективного функціонування дитини в навчальній групі.

У дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігаються стійкі особливості поведінки, які виявляються в неадекватних реакціях на ситуацію, труднощах в її оцінці та розумінні соціальних вимог. Для них характерні підвищена сугестивність, недостатня критичність мислення, завищена або нестійка самооцінка, а також труднощі в плануванні власної діяльності та взаємодії з оточенням. Недостатня ініціативність, слабкість вольової регуляції

та обмеженість довільного контролю поведінки негативно впливають як на навчальну діяльність, так і на формування стійких навичок співпраці в групі [2].

Порушення інтелектуального розвитку суттєво ускладнюють процес соціалізації дитини. На відміну від однолітків із нормотиповим розвитком, таким дітям значно важче засвоювати та застосовувати соціальні норми, правила спілкування та вимоги колективної взаємодії. Це призводить до труднощів у налагодженні контактів, розподілі ролей у спільній діяльності та підтримці стійкої взаємодії з однолітками.

Розвиток навичок співпраці безпосередньо пов'язаний із рівнем сформованості критичного мислення та здатності усвідомлювати соціальні наслідки власної поведінки. Однак у дітей з порушеннями інтелекту відзначається зниження критичності та самокритичності, що підвищує їхню залежність від зовнішніх впливів і може призводити до прийняття неадекватних моделей поведінки без їх осмислення та оцінки [6].

Як зазначав Л. С. Виготський, у дітей з інтелектуальними порушеннями спостерігається своєрідність формування вищих психічних функцій, які забезпечують регуляцію поведінки та взаємодії. При цьому в міру збільшення ступеня порушення зростає роль біологічно обумовлених механізмів регуляції, що ускладнює розвиток довільної поведінки та соціальних форм взаємодії [5].

Уповільнений перебіг психічних процесів, особливості розвитку пам'яті, уваги та мовлення, а також порушення емоційно-вольової сфери зумовлюють труднощі у формуванні стійких навичок і звичок, зокрема навичок співпраці. У результаті їх становлення вимагає спеціально організованого педагогічного впливу, спрямованого на поступове формування у дітей умінь взаємодіяти, працювати в групі, дотримуватися правил спільної діяльності та брати участь у колективних формах роботи.

Ефективний розвиток комунікативних навичок, соціальної активності та успішної адаптації дітей з порушеннями інтелекту в умовах навчальної групи

можливий лише за умови цілеспрямованої, системної та комплексної організації педагогічного процесу, що поєднує створення сприятливого освітнього середовища та реалізацію корекційно-розвивального впливу. Однією з ключових умов є формування емоційно безпечної, доброзичливої та підтримуючої атмосфери, в якій дитина відчуває прийняття з боку дорослих та однолітків. Таке середовище знижує рівень тривожності, невпевненості та соціальної напруженості, що особливо важливо для дітей з інтелектуальними порушеннями, які зазнають труднощів у налагодженні контактів і потребують постійної підтримки під час залучення до спільної діяльності [3].

Важливою педагогічною умовою є систематичне залучення дітей до різних форм спільної діяльності, оскільки саме в процесі взаємодії формуються базові навички співпраці. Парна та групова робота має бути організована таким чином, щоб кожна дитина отримувала посильну, зрозумілу та значущу роль у виконанні загального завдання [2].

Це сприяє формуванню відповідальності, усвідомленню власного внеску в загальний результат та поступовому розвитку вміння узгоджувати свої дії з діями інших учасників. Істотне значення має чітка структура діяльності, поетапність виконання завдань, використання наочності та доступних інструкцій, що дозволяє знизити когнітивне навантаження та забезпечити успішність участі кожної дитини у спільній роботі.

Не менш важливою є активна роль педагога як організатора та посередника у взаємодії. Педагог не тільки встановлює правила співпраці, а й демонструє зразки соціально прийнятної поведінки, навчає способам спілкування, підтримує позитивні форми взаємодії, допомагає вирішувати конфліктні ситуації та своєчасно коригує небажані прояви поведінки. Така підтримка особливо необхідна на початкових етапах формування навичок взаємодії, коли діти ще не здатні самостійно організовувати ефективну співпрацю [1].

Окреме значення має принцип індивідуалізації освітнього та корекційного процесу, що передбачає врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, рівня інтелектуального та мовленнєвого розвитку, стану емоційно-вольової сфери та поведінкових особливостей. Такий підхід дозволяє підбирати адекватні методи впливу, поступово ускладнювати завдання та створювати ситуацію успіху, що є важливим фактором формування соціальної активності та мотивації до взаємодії [4].

Корекційно-розвиткова робота в цьому контексті має комплексний характер і включає кілька взаємопов'язаних напрямів. Насамперед це розвиток комунікативних навичок, що передбачає формування вміння ініціювати спілкування, звертатися до дорослих і однолітків, підтримувати просте діалогічне мовлення, висловлювати прохання, бажання, емоції та реагувати на звернення інших. Особлива увага приділяється розширенню словникового запасу, розвитку фразового мовлення та використанню невербальних засобів спілкування.

Наступним напрямом є формування навичок співпраці, що включає навчання дітей узгодженню дій у процесі виконання спільних завдань, розподілу ролей, дотриманню черговості, вмінню чекати, допомагати іншим і досягати спільного результату. Цей компонент безпосередньо забезпечує розвиток взаємодії в навчальній групі.

Важливим напрямом є розвиток соціальної активності, що передбачає стимулювання ініціативності, залучення дітей до ігрової, навчальної та побутової діяльності, створення ситуацій, у яких дитина може проявити самостійність, прийняти рішення та брати участь у спільній діяльності. Це сприяє формуванню впевненості в собі та розширенню соціального досвіду.

Окремо виділяється формування соціально прийнятної поведінки, що включає засвоєння норм поведінки в колективі, розвиток самоконтролю, емоційної регуляції та розуміння наслідків власних дій у процесі взаємодії. Паралельно здійснюється розвиток емоційної сфери, зокрема формування

здатності розпізнавати емоції інших людей, розвиток емпатії та адекватного емоційного реагування [5].

Таким чином, реалізація зазначених педагогічних умов у поєднанні з комплексною корекційно-розвивальною роботою забезпечує поетапне формування у дітей з порушеннями інтелекту стійких навичок комунікації, співпраці та взаємодії, що створює основу для їхньої успішної соціальної адаптації та інтеграції в навчальну групу та суспільство в цілому.

Література:

1. Skrypnyk T. V., Martynchuk O. V., Klopota O. V., Gudonis V., Voronska N. Supporting of Children with Special Needs in Inclusive Environment by the Teachers Collaboration. *Pedagogika*. 2020. Vol. 138(2). P. 193–208.
2. Illina O., Sytniakivska S. Social and pedagogical support of children with special needs in the conditions of inclusive education. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. 2023. № 1(112). С. 168–176.
3. Matveieva N., Klepar M., Nych O. Pedagogics of partnership as the fundamental foundations of the organization of inclusive education of younger school students. *Mountain School of Ukrainian Carpaty*. 2023. № 29. С. 117–121.
4. Hurenko O., Suchikova Y., Kravchenko N., Nesterenko M., Petryk K. Employment of young people with disabilities: The potential of social partnership of universities, municipalities and the labor market of Ukraine. *Work*. 2024. Vol. 79(3). P. 1
5. Matyushchenko I. M., Herashchenko S. I. Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. № 44(4). С. 34–42.
6. Torop K. S., Yarmola N. V. Діти з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання: проблеми та перспективи. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2022. № 21. С. 129–142.

7. Gaiash O. V. Самостійна діяльність учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках української мови. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2023. № 2(1). С. 1–10.

Кудрявцева О.М.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВОЇ АКТИВНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ КОМП'ЮТЕРНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасні соціально-економічні зміни в Україні позначилися на освітній системі у тому числі наданні освітніх послуг дітям з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення. Гостро постала необхідність підвищення ефективності логокорекційного процесу шляхом інтеграції інноваційних інструментів у традиційні методики корекціо-розвиткової роботи. Питання формування мовленнєвої активності у дітей з порушеним мовленнєвим розвитком у дошкільного віку є надзвичайно актуальним, оскільки саме цей період є сенситивним для становлення комунікативної компетенції та інтелектуального базису особистості. Мовленнєва функція не може розглядатися ізольовано, вона є ключовим інструментом для розвитку мислення, пам'яті, емоційно-мотиваційної сфери та процесів соціалізації, тому будь-які відхилення у її формуванні негативно впливають на психічний розвиток дитини та її соціоадаптаційні можливості в цілому [5].

Мовленнєва активність у науковому розумінні є складною динамічною структурою, що відображає інтенсивність і якість використання мовних засобів для реалізації комунікативних намірів. У дітей п'ятирічного віку вона стає фундаментом для інтелектуального потенціалу та розширення світогляду,

проте у дітей з порушеннями мовлення цей процес часто спотворюється під впливом несприятливих біологічних та соціальних факторів [3]. Мовленнєві порушення проявляються у широкому спектрі – парціальних (відхилення в опануванні окремими підсистемами мови) до тяжких тотальних порушень, які охоплюють імпресивний та експресивний рівні мовлення, що призводить до нездатності опанування та використання мовних засобів з метою комунікації. До останніх, за психолого-педагогічною класифікацією, відноситься загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ). За клініко-психологічною класифікацією в цю категорію входять діти з алалією, дизартрією, ринолалією, у яких первинно несформовані всі компоненти мовленнєвої системи, що відносяться до її смислової сторони та зовнішнього оформлення [4].

Діти дошкільного віку із ЗНМ демонструють специфічні особливості мовленнєвої поведінки. Зокрема, при моторній алалії спостерігається низький інтерес до вербальної взаємодії, сором'язливість та труднощі у вираженні емоційних і вербальних контактів, що часто робить таких дітей схожими на вихованців із розладами аутичного спектра. У дітей із дизартрією страждає не лише фонетична сторона, а й когнітивні процеси, оскільки вони частіше використовують мимовільну пам'ять і мають труднощі з просторовими уявленнями та сприйняттям форм [5].

Для подолання цих дефіцитів необхідне створення спеціального мовленнєво-розвивального середовища, орієнтованого на дитину. Факторами активізації виступають не лише вимоги до мовлення педагогів, а й спеціальне обладнання, що дозволяє реалізувати особистісно-орієнтований підхід. Саме комп'ютерні технології стають тим інструментом, що дозволяє індивідуалізувати корекційний процес, підбираючи рівень складності завдань відповідно до актуального стану мовленнєвих засобів дитини та зони її найближчого розвитку [2].

Інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ) у логопедичній практиці розглядаються не як заміна традиційних методів, а як їх ефективне

доповнення, що дозволяє оптимізувати процес навчання. Використання комп'ютера сприяє розвитку фонематичного слуху, звукового аналізу, формуванню правильної звуковимови, збагаченню та активізації словника, розвитку граматичної організації мовлення. Завдяки мультимодальному стимулюванню, що поєднує зорові, слухові та рухові стимули, матеріал засвоюється значно краще, а пізнавальна діяльність дитини активізується через високий мотиваційний фон [8].

Однією з ключових переваг ІКТ є можливість візуалізації складних процесів, які при звичайному навчанні залишаються прихованими від дитини. Спеціалізоване програмне забезпечення використовує мікрофон для візуалізації сили голосу або тривалості видиху, що має критичне значення для корекції просодики та звуковимови. Наприклад, якщо дитина говорить занадто тихо, персонаж на екрані рухається повільно, а при досягненні потрібної гучності – починає бігти, що формує стійкі візуально-кінестетичні та візуально-аудіальні умовно-рефлекторні зв'язки в центральній нервовій системі [7].

Комп'ютерні ігри та тренажери також дозволяють працювати над лексико-граматичною стороною мовлення у цікавій ігровій формі. Це особливо важливо для дітей із тяжкими порушеннями мовлення, у яких можливості засвоєння нових знань знижені. Ігровий формат забезпечує багаторазове повторення матеріалу без виникнення втоми, оскільки дитина не просто виконує завдання, а проходить рівні, збирає бали та отримує позитивні емоції від перемоги [2].

Впровадження ІКТ дозволяє адаптувати зміст і методи корекційного навчання, спрямовуючи дитину від пасивного заучування до активного набуття навичок у процесі діяльності. Це сприяє не лише мовленнєвому розвитку, а й становленню особистості, яка здатна самореалізуватися в сучасному цифровому просторі [6].

Ефективність комп'ютерних технологій у корекції мовлення базується на принципах нейропластичності та моторного навчання. Зворотний зв'язок є центральним механізмом логопедичної корекції під час використання комп'ютерних технологій.

Цифрові інструменти забезпечують об'єктивний аналіз мовленнєвих реакцій. Використання біологічного зворотного зв'язку дозволяє дитині навчитися свідомо керувати мимовільними функціями, наприклад, розслабляти певні м'язи артикуляційного апарату для зменшення напруження або контролювати дихання під час мовлення. Це допомагає взяти під контроль процеси організму, які зазвичай не усвідомлюються, що значно підвищує ефективність фізичної реакції на стрес, пов'язаний із мовленнєвою невдачею [1].

Для досягнення максимальної ефективності використання ІКТ має бути методично обґрунтованим та системним. Це передбачає поєднання інтерактивних методів із традиційними логопедичними іграми. Наприклад, гра «Де звучить?» розвиває слухову увагу та орієнтування у просторі, а комп'ютерний аналог цієї гри може додавати елементи анімації, де дитина повинна визначити джерело звуку на екрані. Розвиток дрібної моторики через гру «Прищіпки» або використання конструкторів може чергуватися з інтерактивними завданнями на планшеті, де потрібно перетягувати об'єкти пальцями, що стимулює ті ж самі зони мозку [6].

Методи візуалізації та когнітивного розвитку, такі як мнемотехніка (мнемотаблиці), скрайбінг та інтелектуальні карти, допомагають дітям із порушеннями мовлення створювати асоціативні зв'язки. У цифровому форматі ці методи стають динамічними: дитина може сама створювати послідовність картинок для переказу тексту, що сприяє розвитку логічного мислення та зв'язного мовлення. Використання кейс-методів, таких як ситуативне моделювання («Йдемо в магазин», «Допомога Зайчику»), дозволяє

закріплювати сформовані мовленнєві навички в контексті реальної або казкової взаємодії [6].

Отже, ефективність застосування комп'ютерних технологій в логокорекційній роботі залежить від комплексного підходу, що включає дотримання санітарно-гігієнічних норм, методично обґрунтовану інтеграцію програм у структуру заняття та активну співпрацю логопеда з батьками. Комп'ютерні технології мають розглядатися як допоміжний засіб, що підсилює традиційні методики, а не замінює живе спілкування.

Література:

1. Апухтіна В. В., Гладиш М. О., Кучерак І. В. Нейропсихологічна модель зворотного зв'язку в логопедичній корекції. *Цифровий репозитарій Українського державного університету імені Михайла Драгоманова*. URL: <https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/48aeef7a-3df2-48d9-a349-8b395c1d7759> (дата звернення: 09.05.2026).
2. Вренева Є. П. Ресурси інформаційно-комп'ютерних технологій в навчанні дошкільнят з вадами мовлення. *Логопед*. 2010. № 5. С. 125.
3. Гончаренко А. М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників : навч.-метод. посіб. Київ : Світич, 2009. 160 с.
4. Кабельнікова, Н. В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти) : навчальний посібник. Херсон: Борисфен-про, 2017. 222с. URL: <http://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/10504> (дата звернення: 26.04.2026.).
5. Логопсихологія : навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.
6. Мальцева І. Ю. Логопедичні ігри для дітей із порушеннями мовлення. *На Урок : освітній проект*. URL: <https://naurok.com.ua/logopedichni-igri-dlya-ditey-iz-porushennyami-movlennya-449619.html> (дата звернення: 01.05.2026).

7. Мельник О. В. Використання інформаційних комп'ютерних технологій у корекційній роботі вчителя-логопеда. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/461c98fb-ef5c-4d00-a3f2-1e5e398f6518/content> (дата звернення: 26.04.2026).

8. Рабчевська Г. М. Використання комп'ютерних технологій в логопедичній роботі. URL: <https://www.calameo.com/books/004606231f59782c53c8e> (дата звернення: 07.05.2026).

Кузенна К.Р.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ СЕНСОРНО-МОТОРНОЇ ІНТЕГРАЦІЇ У ЛОГОАБІЛІТАЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ

В сучасній логопедії логоабілітація дітей раннього віку розглядається не тільки як первинне формування мовленнєвих навичок, а як комплексне відновлення нейрофізіологічного фундаменту розвитку у перші роки життя [5]. В цьому аспекті актуальною є концепція сенсорної інтеграції, яка розглядається як несвідомий процес організації інформації, отриманої від органів чуття, для забезпечення адекватної взаємодії індивіда з навколишнім світом. Теоретичне обґрунтування цього підходу було закладено у 1970-х роках доктором Е. Джин Айрес, яка висунула гіпотезу про те, що міжсенсорна взаємодія є базовою передумовою для формування складних когнітивних функцій, включаючи мовлення, письмо та соціальну поведінку. Згідно з її поглядами, мозок повинен ефективно впорядковувати потік сигналів від екстероцептивних систем, таких як зір та слух, а також від базових систем –

вестибулярної, пропріоцептивної та тактильної, щоб дитина могла успішно опанувати навички саморегуляції та навчання [1].

Процес формування сенсорної інтеграції розпочинається задовго до народження, коли дитина ще у внутрішньоутробному періоді розвитку починає реагувати на гравітацію та рухи тіла матері, що закладає первинні ланки вестибулярного апарату. У постнатальний період, зокрема в ранньому дитинстві, дитина активно накопичує адаптивні рухові реакції, які стають джерелом безперервного потоку тілесних відчуттів. Е. Джин Айрес виділила чотири стадіальні етапи розвитку цього процесу, де кожен попередній рівень стає опорою для наступного, формуючи ієрархічну піраміду, на вершині якої знаходяться здатність до концентрації, академічні успіхи та впевнена комунікація. Будь-які збої на ранніх етапах цієї ієрархії неминуче призводять до десинхронізації розвитку, що часто маскується під симптомами мовленнєвих порушень, хоча справжня причина криється у нездатності мозку якісно обробляти сенсорний вхід [2].

В українському науковому просторі останніми десятиліттями спостерігається інтенсифікація досліджень, присвячених інтеграції сенсорно-орієнтованих методик у логопедичну практику. Фахівці (А.Заплатинська, Н.Малюк, А.Морозова та ін.) наголошують, що сенсорна інтеграція є превентивним чинником виникнення вторинних ускладнень у дітей з особливими освітніми потребами, оскільки забезпечує гармонійне сприйняття світу та адаптивну поведінку, що є фундаментом для соціалізації дитини в ранньому віці [2; 4; 6].

Виявлення порушень сенсорної обробки на ранніх етапах вимагає від логопеда глибокого розуміння того, як ці дисфункції маскуються під поведінкові або мовленнєві труднощі. Гіперчутливість до вестибулярних подразників може виявлятися в тому, що малюк уникає активних ігор на майданчиках, боїться відривати ноги від землі або відчуває тривогу навіть під час підйому по сходах. З іншого боку, гіпочутливість змушує дитину постійно

перебувати в русі, що часто помилково сприймається як гіперактивність, хоча насправді мозок дитини зазнає дефіцит сенсорних подразників [1].

Тактильна система також суттєво впливає на оральну сферу. Дитина з тактильною гіперчутливістю може демонструвати різку відмову від гігієнічних процедур, чищення зубів або вживання їжі певної консистенції. Це безпосередньо заважає проведенню логопедичного масажу та формуванню навичок жування, які є базою для артикуляції складних фонем. Крім того, оральна чутливість часто корелює із загальною емоційною лабільністю, оскільки мозок сприймає звичні стимули як загрозу [1].

Інноваційним напрямом у логоабілітації є поєднання класичних вправ для язика та губ з інтенсивною сенсорною стимуляцією. Головна концептуальна відмінність сенсорно-інтегративної гімнастики полягає у відмові від візуальної опори – дзеркала – на користь розвитку внутрішніх кінестетичних відчуттів. Такий підхід базується на ідеї, що дитина повинна навчитися відчувати м'язи свого мовленнєвого апарату через тактильні, смакові та пропріоцептивні канали [4].

Використання нетрадиційних матеріалів, таких як коктейльні трубочки, гілочки зелені, варення, шматочки фруктів або льоду, дозволяє створити яскравий сенсорний фон для артикуляційних рухів. Наприклад, під час вправи «Вуса капітана» дитина утримує трубочку між верхньою губою та носом, що активізує круговий м'яз рота та розвиває навичку утримання артикуляційної пози через тактильний контроль. Включення смакових акцентів (кисле, солодке, солоне) під час масажу язика піпеткою або спеціальними зондами стимулює смакові рецептори, що, своєю чергою, покращує кровообіг в тканинах та активізує нервові закінчення [4].

Важливим аспектом є інтеграція дихальних вправ у сенсорну гру. Використання ватних кульок або пір'їнок («хмаринок»), які дитина має здувати з долоні, дозволяє диференціювати силу видиху та розвивати спрямований повітряний струмінь, необхідний для вимови сонорних та

шиплячих звуків. Такі комплекси, як «Морські пригоди», перетворюють рутинні вправи на емоційно насичений процес, що значно підвищує терапевтичну ефективність та мотивацію малюка до щоденної роботи.

В логопедичній практиці як метод сенсорно-моторної інтеграції є мозочкова стимуляція з використанням балансувального обладнання, зокрема дошки Ф. Більгоу. Цей метод базується на зв'язку мозочка з когнітивними та мовленнєвими процесами. Мозочок розглядається як орган, що координує не лише фізичні рухи, а й швидкість обробки інформації в корі головного мозку. Вправи на нестабільній поверхні змушують дитину безперервно підтримувати положення свого тіла, що активізує вестибулярно-мозочкові шляхи та сприяє покращенню концентрації уваги [6].

Логопедична робота на балансірі зазвичай структурована від простих статичних вправ до складних динамічних завдань із подвійною інструкцією. Після того, як дитина навчиться впевнено стояти на дошці, логопед впроваджує елементи мовленнєвого навантаження. Це може бути повторення складів або слів синхронно з підкиданням м'ячика чи перекладанням мішечка з піском з руки в руку. Такий підхід стимулює міжпівкульну взаємодію та допомагає автоматизувати мовленнєві навички в умовах активної рухової діяльності, що значно прискорює перехід нових звуків у спонтанне мовлення [4].

Для досягнення стійких результатів сенсорно-моторної інтеграції логоабілітаційна робота з дітьми раннього віку не має обмежуватися кабінетом, а інтегруватися у повсякденне життя дитини. Організація сенсорної кімнати або спеціально облаштованої зони вдома дозволяє дитині отримувати необхідну стимуляцію в безпечному та контрольованому форматі. Сенсорні кімнати, наповнені обладнанням для вестибулярної стимуляції (гамаки, батути), тактильними панелями та світловими ефектами, допомагають знизити рівень тривожності та покращити здатність до обробки зовнішніх сигналів.

Важливим компонентом є навчання батьків методам сенсорної підтримки. Фахівець має надати рекомендації щодо створення «сенсорної дієти», тобто набору вправ та активностей, які дитина виконує протягом дня для підтримки оптимального рівня збудження нервової системи. Це можуть бути ігри з кінетичним піском, використання обтяжених ковдр для заспокоєння перед сном або активні ігри на балансирах та смугах перешкод для «підзарядки» вестибулярної системи [6].

Сенсорно-моторна інтеграція впливає не лише на фізичні та мовленнєві показники, а й на загальний психоемоційний стан дитини. Коли мозок починає правильно інтерпретувати сенсорні сигнали, зникає потреба в захисних реакціях, що призводить до зниження дратівливості, агресії та емоційної нестабільності. Це створює сприятливу базу для розвитку соціальних навичок та емпатії. Дитина, яка впевнено володіє своїм тілом та розуміє свої відчуття, стає більш відкритою до комунікації з однолітками та дорослими [2].

Вправи з сенсорно-моторної інтеграції в логопедичній абілітації набувають особливого значення для розвитку праксису – здатності до виконання цілеспрямованих рухових актів. Порушення праксису завжди супроводжується дефіцитом усіх видів моторики: від загальної до артикуляційної. Корекційна робота, спрямована на розвиток кінестетичного, просторового та динамічного праксису через сенсомоторні вправи, дозволяє сформувати єдиний механізм контролю рухів, що сприяє стимуляції появи слів різної звуко-складової структури та плавної вимови [1].

Таким чином, сенсорно-моторна інтеграція є не просто допоміжним інструментом в практиці логопедичної абілітації, а фундаментальною умовою успішного розвитку мовлення в ранньому віці. Вона забезпечує мозок необхідними якісними відчуттями від тіла та оточуючого середовища, з яких згодом вибудовуються складні комунікативні конструкції. Використання

методів сенсорної інтеграції в логоабілітації дозволяє працювати з дітьми із затримкою мовленнєвого розвитку різного генезу.

Література:

1. Айрес Е. Д., Роббінс Ж. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку з практичними рекомендаціями для батьків і спеціалістів. Київ: Центр учбової літератури, 2022. 327 с.
2. Заплатинська А.Б. Становлення поняття "сенсорна інтеграція" у корекційній педагогіці. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна.* 2013. Вип. 23(1). С. 48-57. URL: <https://fkspp.at.ua/Bibl/zbirnik23-1.pdf> (дата звернення: 28.04.2026).
3. Кулема Є. Рання діагностика як основа корекційної роботи з дітьми, які мають відхилення у психофізичному розвитку. *Дефектологія.* 2000. № 1. С. 27-29.
4. Малюк Н.В. Сенсорно-інтегративна логотерапія в роботі з дошкільниками. Веб-ресурс: На урок. <https://naurok.com.ua/sensorno-integrativna-logoterapiya-v-roboti-z-doshkilnikami-183960.html> (дата звернення: 04.05.2026).
5. Манько Н.В. Діагностика та корекція мовленнєвого розвитку дітей раннього віку: Навчальний посібник. К.: КНТ, 2008. 256с.
6. Морозова А.С. Сенсорна інтеграція як один з методів ефективного функціонування програми раннього втручання. *International Science Journal of Education & Linguistics.* Vol. 2, No. 3, 2023, pp. 1-6. doi: <https://10.46299/j.isjel.20230203.01> (дата звернення: 03.05.2026).

Літкович О.Д.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної освіти

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ АРТИКУЛЯЦІЙНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Сучасна логопсихологія та логопедична наука в Україні розглядають проблему загального недорозвитку мовлення (ЗНМ) як складний багатоаспектний феномен, що вимагає глибокого розуміння нейрофізіологічних та нейропсихологічних засад функціонування мозку. Формування артикуляційного праксису у дошкільників із таким видом мовленнєвого дизонтогенезу посідає провідне місце у теоретичних розробках провідних українських науковців, оскільки саме моторна організація мовленнєвого акту є тим фундаментом, на якому базується вся подальша комунікативна діяльність дитини. Артикуляційний праксис відноситься до вищих психічних функцій, що забезпечує здатність до виконання складних, завчених та автоматизованих рухів органів мовленнєвого апарату у чітко визначеній часовій та просторовій послідовності для досягнення конкретної акустичної мети [4].

Так, Ю. Рібцун [4], Є Соботович [5], В.Тарасун [6], Л.Трофименко [7] наголошують на тому, що загальний недорозвиток мовлення часто є лише клінічним описом симптомів, за якими приховані глибокі нейропсихологічні дефіцити, пов'язані з органічними або функціональними порушеннями центральної нервової системи. Нейропсихологічний підхід дозволяє вийти за межі простої констатації порушень звуковимови та звернутися до аналізу структурних компонентів різних вищих психічних функцій, що забезпечують мовлення. Це відкриває можливості для виявлення зон найближчого розвитку дитини та побудови максимально ефективних індивідуальних корекційних маршрутів.

Розуміння механізмів артикуляційного праксису ґрунтується на моделі системної динамічної локалізації вищих психічних функцій, де мовлення

розглядається як результат узгодженої роботи трьох основних функціональних блоків мозку. Перший блок, що включає ретикулярну формацію, структури середнього мозку та лімбічну систему, відповідає за підтримання необхідного тону кори головного мозку та стан неспання. Без адекватної енергетизації з боку цього блоку дитина виявляє швидку втомлюваність, лабільність уваги та низьку працездатність, що безпосередньо впливає на якість артикуляційних рухів, які стають в'язкими, неточними та слабкими [6].

Другий блок мозку, розташований у задніх відділах великих півкуль, включає скроневі, тім'яні та потиличні ділянки. В артикуляційному праксисі вирішальну роль відіграють нижні відділи постцентральної ділянки кори, які забезпечують кінестетичну аференцію мовленнєвих рухів. Саме в цій зоні відбувається аналіз та синтез відчуттів, що надходять від м'язів язика, губ та піднебіння, що дозволяє дитині «відчувати» положення своїх органів мовлення та знаходити правильний артикуляційний уклад для вимови ізольованих звуків. Якщо ці структури функціонують недостатньо, виникає кінестетична апраксія, при якій дитина постійно шукає потрібну позу, що призводить до численних замін звуків, близьких за способом творення [6].

Третій функціональний блок мозку, що охоплює префронтальні та премоторні ділянки лобових часток, відповідає за програмування, регуляцію та контроль складних форм діяльності. Премоторна ділянка забезпечує кінетичну організацію мовлення, тобто можливість плавного переключення з одного артикуляційного руху на інший, створюючи цілісні серії звуків, складів та слів. Порушення у цьому блоці призводять до еферентної моторної апраксії, під час якої дитина може вимовити окремий звук, але не здатна об'єднати звуки у склади або слова через труднощі з переключенням [6].

Важливим аспектом є також робота довгастого мозку, який забезпечує автоматичне регулювання дихання та тону судин. Оскільки мовлення формується виключно на фазі видиху, будь-яка дискоординація дихальної

функції негативно впливає на ритмічність та плавність артикуляції. Ю. Рібцун зазначає, що командна робота фахівців має враховувати ці анатомо-фізіологічні особливості для побудови цілісної стратегії подолання мовленнєвих порушень [2].

Є.Соботович наголошує на тому, що мовлення не можна розглядати як просту сукупність звуків, воно уявляє собою складну систему дій та операцій, що формуються в онтогенезі під впливом як біологічних, так і соціальних факторів. Провідним симптомом порушення артикуляційної моторики у дітей з первинним тотальним недорозвитком мовлення, зокрема моторною алалією, є саме апраксія – нездатність до виконання цілеспрямованих рухів за збереження іннервації м'язів [5].

Згідно з поглядами Л.Андрусишиною, розвиток мовлення неможливий без залучення когнітивних процесів: уважного сприйняття, аналізу, порівняння та класифікації інформації. Це означає, що артикуляційний праксис не є ізольованою моторною навичкою; він тісно пов'язаний із мисленням. Дитина має не лише фізично виконати рух, а й усвідомити його результат, порівняти його з акустичним еталоном та скорегувати у разі помилки. Таким чином, за зовнішньою симптоматикою ЗНМ часто стоїть несформованість саме внутрішніх механізмів програмування. Мотив до мовлення у дитини може бути збережений, однак шлях від думки до зовнішнього висловлювання блокується на рівні моторної реалізації. Це вимагає від логопеда роботи не лише над ізольованими звуками, а й над формуванням цілісних мовленнєвих схем та операцій [1].

На основі сучасного переосмислення нейропсихологічних досліджень недостатність артикуляційного праксису (диспраксія) розглядають з позиції локалізації порушення зон головного мозку, виділяючи два його типи – кінестетична диспраксія та кінетична диспраксія, кожен з яких має різний нейропсихологічний механізм [4].

Кінестетична диспраксія зумовлена порушенням аферентної основи рухів. Дитина не отримує чітких сигналів від м'язів артикуляційного апарату про їхнє положення. Це призводить до того, що кожне промовляння звуку стає для дитини «новим» завданням, де вона змушена щоразу шукати правильний уклад. Основними проявами є заміни звуків (наприклад, свистячих на шиплячих), спотворення вимови та труднощі у використанні дзеркала для самоконтролю.

Кінетична диспраксія виникає внаслідок порушення еферентної організації. Дитина може правильно вимовити окремий звук, але не здатна поєднати кілька звуків у плавний потік. Це відбувається через неможливість вчасно загальмувати одну артикуляційну позу та перейти до наступної. Наслідком є спотворення складової структури слова, перестановки складів, пропуски звуків у збігах приголосних та «роботизоване» або монотонне мовлення [4].

Слід зазначити, що порушення артикуляційного праксису можуть бути як первинними (внаслідок пошкодження кори мозку), так і вторинними (через патологічну імпульсацію від м'язів у разі їх порушеного тону при дизартрії). Це доводить складність нейропсихологічних механізмів порушення артикуляційного праксису у дітей із ЗНМ та необхідність диференційованого підходу до діагностики у кожному конкретному випадку [2].

Отже, розвиток артикуляційного праксису у дітей із ЗНМ має ґрунтуватися на глибокому розумінні нейропсихологічних механізмів, в аспекті яких мовленнєва діяльність розглядається як складна система, що вимагає узгодженої роботи різних функціональних блоків головного мозку. Порушення артикуляційного праксису за типом кінестетичної чи кінетичної диспраксії стає перешкодою для переходу від внутрішньої думки до зовнішнього висловлювання. Оскільки цей процес тісно пов'язаний із когнітивною сферою та вищими психічними функціями, успішна корекційна робота не може обмежуватися лише механічним тренуванням м'язів або

постановкою звуків у дітей із ЗНМ. Вона має бути спрямована на формування цілісних мовленнєвих схем та усвідомлення дитиною власних дій, що потребує від фахівців комплексного диференційованого підходу, який враховує індивідуальні зони розвитку та конкретну локалізацію нейропсихологічного дефіциту.

Література:

1. Андрусишина Л.Є. Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії* : зб. наук. праць. 2007. Вип. 4. С. 18-23.
2. Заплатна С. М. Подолання порушень складової структури слова у дітей із моторною алалією. *Дошкільна освіта*. 2005. № 2. С. 39-50.
3. Мартиненко І. В. Методика формування комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 25-28.
4. Рібцун Ю. В. Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. № 4. С. 28-45. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/726830> (дата звернення: 06.05.2026).
5. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична структура мовленнєвої діяльності і механізми її формування. Київ : ІЗМН, 1997. 156 с.
6. Тарасун В. В. Попередження недорозвитку навчальних здібностей у дітей. *Практична психологія та соціальна робота*. 1997. № 2. С. 9-11.
7. Трофименко Л. І. Алалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 180с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739525/2/посібник-Трофименко.pdf> (дата звернення: 03.05.2026).

Лугіна Л.В.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Ляшко В.В.

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК РОЗПІЗНАВАННЯ ЕМОЦІЙ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ЗАСОБАМИ ТЕРАПЕВТИЧНОЇ КАЗКИ

У сучасній спеціальній та інклюзивній освіті особлива увага приділяється розвитку емоційної сфери дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), оскільки саме порушення емоційного сприймання, труднощі розуміння невербальних сигналів і недостатній рівень соціальної взаємодії є одними з провідних характеристик цього порушення розвитку [1].

Для дітей дошкільного віку з РАС характерними є труднощі у розпізнаванні емоційних станів інших людей, недостатня здатність до емоційного відгуку, обмежене розуміння міміки, жестів та інтонації співрозмовника. Це значно ускладнює процес соціалізації, встановлення контактів з однолітками та дорослими, а також негативно впливає на формування комунікативної компетентності [2].

У цьому контексті особливої актуальності набуває пошук ефективних корекційно-розвиткових засобів, спрямованих на формування навичок розпізнавання емоцій у дітей з РАС. Одним із таких засобів є терапевтична казка, яка поєднує емоційно насичений зміст, доступність сприйняття та значний корекційний потенціал [3].

Розпізнавання емоцій є важливим компонентом емоційного інтелекту та передбачає здатність визначати емоційні стани за мімікою, жестами, поведінкою, мовленням та ситуаційним контекстом. Для дітей з РАС ця здатність часто формується уповільнено або має фрагментарний характер, що пов'язано з особливостями сенсорного сприймання, труднощами соціальної уваги та специфікою когнітивної обробки інформації [4].

Недостатня сформованість навичок емоційного розпізнавання може проявлятися у таких труднощах:

- нерозуміння емоційних реакцій інших людей;

- труднощі диференціації базових емоцій;
- невміння співвідносити емоцію із ситуацією;
- недостатня здатність до емоційного прогнозування;
- обмеженість емоційного словника.

Подолання цих труднощів потребує систематичної корекційної роботи з використанням методів, доступних для дитячого сприймання.

Терапевтична казка є ефективним інструментом розвитку емоційної сфери, оскільки забезпечує опосередковане пізнання соціальних ситуацій через художні образи та сюжетні моделі [5]. Через персонажів, їхні переживання, вчинки та взаємодію дитина отримує можливість спостерігати різні емоційні стани, аналізувати їх причини та наслідки.

Особливість використання терапевтичної казки в роботі з дітьми з РАС полягає в тому, що вона дозволяє подати складний соціально-емоційний матеріал у структурованій, передбачуваній і доступній формі. Чітка послідовність подій, повторюваність сюжетних елементів, візуальна підтримка та можливість багаторазового повторення сприяють кращому засвоєнню матеріалу.

Процес формування навичок розпізнавання емоцій засобами терапевтичної казки може включати кілька етапів:

1. Ознайомлення з емоціями через персонажів казки. Дитина знайомиться з базовими емоціями: радістю, сумом, страхом, злістю, здивуванням.

2. Аналіз емоційних станів героїв. Педагог пропонує визначити, що відчуває персонаж і чому.

3. Співвіднесення емоції з ситуацією. Дитина вчиться встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та переживаннями.

4. Відтворення емоцій через міміку та рольову гру. Це сприяє закріпленню навичок розпізнавання.

5. Перенесення знань у реальне життя. Обговорення аналогічних ситуацій із досвіду дитини.

До ефективних методів роботи належать:

- читання терапевтичних казок із візуальною підтримкою;
- використання карток емоцій;
- драматизація сюжетів;
- вправи на завершення історії;
- обговорення почуттів персонажів;
- створення власних казкових історій.

Важливу роль у реалізації цього напрямку роботи відіграє педагог або дефектолог, який має адаптувати зміст казки відповідно до індивідуальних особливостей дитини, враховувати рівень її мовленнєвого розвитку, сенсорної чутливості та пізнавальних можливостей.

Не менш важливою є участь батьків. Закріплення навичок у домашніх умовах через спільне читання, обговорення казкових ситуацій та моделювання емоційних реакцій значно підвищує ефективність корекційного впливу.

Отже, терапевтична казка є ефективним корекційно-розвитковим засобом формування навичок розпізнавання емоцій у дітей дошкільного віку з РАС. Її використання сприяє розвитку емоційного словника, формуванню здатності розуміти емоційні стани інших людей, розвитку емпатії та покращенню соціальної взаємодії. Систематичне включення казкотерапевтичних методів у корекційну роботу забезпечує позитивну динаміку емоційного розвитку дитини.

Література:

1. Колупаєва А.А. *Основи інклюзивної освіти*. Київ : А.С.К., 2012. 308 с. URL https://lib.iitta.gov.ua/707563/?utm_source=chatgpt.com
2. Синьов В.М. *Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка*. Київ: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 224 с. URL <https://enpuir.udu.edu.ua/home>

3. Миронова С.П. *Корекційна психопедагогіка*. Кам'янець-Подільський: Медобори, 2015. 312 с. URL https://elar.kpnu.edu.ua/?utm_source=chatgpt.com
4. Тарасун В. В. *Освітньо-реабілітаційні технології в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами*. Київ, 2018. 304 с. URL https://lib.iitta.gov.ua/?utm_source=chatgpt.com
5. Пехота О. М. *Освітні технології*. Київ : А.С.К., 2004. 256 с. URL https://www.twirpx.com/?utm_source=chatgpt.com

Максименко Х.В.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ПОРУШЕННЯ КОМУНІКАТИВНО-МОВЛЕННЕВОЇ ФУНКЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З КОМОРБІДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Проблема становлення комунікативно-мовленнєвої системи в дошкільному віці набуває особливого значення, коли мовленнєвий дефіцит розглядається не як ізольоване порушення, а в структурі складних коморбідних станів. Коморбідність у дитячому розвитку визначається як одночасна присутність двох або більше порушень, що мають спільний або паралельний етіопатогенез і взаємно обтяжують клінічну картину розвитку дитини [4].

Сучасні нейропсихологічні та логопедичні дослідження (О.Бєлова, І.Мартиненко, J.L.Carpenter, D.A. Drabick, A.Kaddour та ін.) засвідчують, що порушення мовлення у дошкільників у багатьох випадках супроводжуються додатковими психологічними, неврологічними або поведінковими дефіцитами. Комунікативна функція, як інтегральний показник психічного здоров'я,

першою реагує на поліморфну патологію, трансформуючи процес соціалізації дитини та створюючи специфічні бар'єри у взаємодії з оточенням.

Вивчення механізмів виникнення коморбідності в останні роки перейшло від встановлення лінійних моделей причинно-наслідкових зв'язків у площину транзакційних підходів (K.V.Chenauksy, B.Baas, R.Stoeckel). Транзакційна модель розглядає розвиток дитини як безперервну динамічну взаємодію між її внутрішнім біологічним середовищем, специфічними емоційними станами та соціально-комунікативним контекстом. В цьому аспекті коморбідність розглядається як результат взаємовпливу різних сфер функціонування. Наприклад, труднощі у спілкуванні можуть стимулювати розвиток психологічних порушень, оскільки нездатність висловити потреби спричиняють у дітей фрустрацію, соціальну тривожність та агресивну поведінку [5].

У дошкільному віці успішність соціальної взаємодії безпосередньо корелює з рівнем сформованості мовних засобів. Діти із мовленнєвими порушеннями демонструють значні труднощі в комунікативній діяльності, що проявляється у низькій ініціативності, неспроможності підтримувати діалог та труднощах у вираженні власних почуттів словами. Коморбідність посилює ці дефіцити: якщо дитина з інтелектуальними порушеннями має обмежений словниковий запас, її здатність до розуміння абстрактних соціальних правил та контексту спілкування стає ще більш обмеженою [3].

Комунікативно-мовленнєвий розвиток включає не лише здатність вимовляти звуки або будувати речення, а й прагматичне використання мови – уміння адаптувати висловлювання до потреб слухача та контексту ситуації. Для дітей із коморбідними станами, такими як розлади дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ) або розлади аутистичного спектру (РАС), саме прагматичний аспект є найбільш несформованим. Навіть при формально достатньому лексиконі вони можуть бути неспроможними дотримуватися черговості в розмові чи розпізнавати невербальні сигнали співрозмовника [2].

Структура комунікативно-мовленнєвого порушення суттєво варіюється залежно від домінуючого супутнього розладу. Розуміння цих відмінностей дозволяє логопеду розробляти більш ефективні стратегії корекційно-розвиткового впливу.

Коморбідність мовленнєвих порушень із гіперактивністю та дефіцитом уваги створює специфічну симптоматику. Комунікація таких дітей характеризується імпульсивністю: вони часто перебивають співрозмовника, вигукують відповіді, не дослухавши питання, та мають труднощі з утриманням теми розмови. Прагматичні труднощі при РДУГ тісно пов'язані з дефіцитом виконавчих функцій, зокрема гальмівного контролю та робочої пам'яті. Дитина може знати правила ввічливого спілкування, але не спроможна застосувати їх у реальному часі через надмірну збудливість. У таких випадках порушення мовлення стає причиною соціальної ізоляції: однолітки часто сприймають таку дитину як агресивну або нетактовну, що призводить до відторгнення та вторинних емоційних розладів, таких як тривожність або депресія [2].

У дітей дошкільного віку з РАС комунікативно-мовленнєве порушення характеризують як ядерний симптом, що виявляється вже на першому році життя через дефіцит спільної уваги та нездатність координувати увагу між людьми та об'єктами. На відміну від дітей з ізольованими мовленнєвими розладами, діти з РАС мають тяжкі порушення символічної функції, що перешкоджає розумінню мови як системи значень.

Діти з РАС часто виявляють специфічні особливості мовлення:

- ехолалії (автоматичне повторення почутих фраз, яке може бути негайним або відтермінованим);
- атипова просодика (мовлення може бути монотонним, занадто гучним або мати нетиповий ритм);
- труднощі з використанням займенників (дитина може говорити про себе у другій або третій особі);

— нездатність до невербальної комунікації (обмежене використання жестів, міміки та уникання зорового контакту) [3].

Важливо відмітити, що інтелектуальний рівень дитини з РАС суттєво впливає на форму комунікативного дефіциту. Діти з високим функціонуванням можуть мати багатий словниковий запас у специфічних сферах інтересів, але бути абсолютно безпорадними у простій побутовій бесіді.

У дітей із супутніми неврологічними симптомами (наприклад, при дизартрії на фоні ДЦП) спостерігаються стійкі порушення звуковимови, спричинені неправильним тонутом м'язів. У цих дітей також страждає фонематичне сприйняття, особливо при коморбідності з інтелектуальними порушеннями [1]. При цьому дитина не лише неправильно вимовляє звуки, а й не розрізняє їх на слух, що створює базу для майбутніх труднощів опанування навичками читання та письма.

Коморбідність мовленнєвих порушень часто супроводжується лексико-граматичним недорозвитком. Обмеженість словникового запасу при цих станах має як кількісний, так і якісний характер. Діти інтелектуальними порушеннями часто не розуміють багатозначності слів, мають труднощі з підбором антонімів та синонімів [1]. Особливо дефіцитарною є дієслівна лексика, що обмежує здатність дитини описувати дії та події. При РАС семантичні порушення проявляються у буквальному розумінні мовлення, що унеможливорює сприйняття гумору чи метафор. В аспекті опанування граматики діти з РДУГ використовують спрощені синтаксичні структури: короткі, незавершені речення, пропускають дієслова прийменники, сполучники. У дітей з інтелектуальною недостатністю спостерігається стійкий аграматизм, неспроможність до словозміни та словотворення, що свідчить про глибоке порушення мовних узагальнень [3].

Зазначені особливості комунікативно-мовленнєвої функції у дошкільників із коморбідністю зумовлюють специфіку логокорекційної

роботи, що передбачає формування базових комунікативних навичок (наміру до спілкування, розвиток спільної уваги, зорового контакту, навчання імітації рухів та звуків, розширення словникового запасу, формування структури висловлювань та соціальних навичок) у поєднанні з психологічною корекцією та медикаментозною підтримкою.

Отже, коморбідність порушень комунікативно-мовленнєвої функції у дошкільників є складним поліморфним явищем, що вимагає від фахівців глибокого розуміння нейропсихологічних та психофізіологічних механізмів порушень розвитку для того, щоб побудувати оптимальну для кожної дитини стратегію логокорекційної роботи в системі комплексного медико-психолого-педагогічного підходу.

Література:

1. Бєлова О. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта*. 2021. № 1. С. 5-10. URL: https://ojs.tdmu.edu.ua/index.php/med_osvita/article/view/11876/11299 (дата звернення: 22.04.2026).
2. Мартиненко І. В. Проблема комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з системними мовленнєвими порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 28. С. 342-348. URL: <https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/7faee431-e70c-4356-b116-cc833f07e526/content> (дата звернення: 1.05.2026).
3. Carpenter J. L., Drabick D. A. Co-occurrence of linguistic and behavioural difficulties in early childhood: a developmental psychopathology perspective. *Early Child Development and Care*. 2011. Vol. 181, No. 8. P. 1021-1045. DOI: <https://doi.org/10.1080/03004430.2010.509795> (дата звернення: 6.05.2026).

4. Chenausky K. V., Baas B., Stoeckel R., et al. Comorbidity and Severity in Childhood Apraxia of Speech: A Retrospective Chart Review. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*. 2023. Vol. 66, No. 3. P. 791–803. DOI: https://doi.org/10.1044/2022_JSLHR-22-00436 (дата звернення: 6.05.2026).
5. Crutcher J., Butler E., Burke J. D., et al. Pragmatic language and associations with externalizing behaviors in autistic individuals and those who have lost the autism diagnosis. *Research in Autism Spectrum Disorders*. 2023. Vol. 108. Art. 102252. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2023.102252> (дата звернення: 3.05.2026).
6. Kaddour A. Diagnosis of language disorders in children (comorbidity often neglected!). *The Journal of El-Ryssala for Studies and Research in Humanities*. 2024. Vol. 09, No. 02. P. 189-196. URL: <https://asjp.cerist.dz/en/article/246969> (дата звернення: 5.05.2026).

Мартинюк Л.С.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМ В СИСТЕМІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ

Трансформація сучасної освітньої парадигми в Україні, що реалізується через засади Нової української школи, висуває якісно нові вимоги до організації допомоги дітям із особливими освітніми потребами. Мовленнєвий розвиток молодшого школяра є тим фундаментом, на якому базується вся подальша академічна успішність, соціальна інтеграція та особистісна реалізація. В умовах інклюзивного навчання логокорекційна робота уявляє собою динамічну систему психолого-педагогічного супроводу, яка пронизує

всі сфери життя дитини в закладі освіти. Це вимагає від фахівців не лише володіння традиційними методиками, а й глибокого розуміння сучасних підходів до міждисциплінарної взаємодії, здатності до адаптації середовища та впровадження інновацій [2].

Психолого-педагогічний супровід в контексті Нової української школи розглядається як цілісна діяльність, що об'єднує зусилля різних фахівців для створення оптимальних умов розвитку дитини. Результативність цієї роботи безпосередньо залежить від злагодженості команди супроводу, до складу якої входять вчителі, асистенти, психологи, вчителі-логопеди та батьки. Основний принцип такої взаємодії полягає в тому, що кожна дія окремого спеціаліста має бути частиною загальної стратегії, зафіксованої в Індивідуальній програмі розвитку (ІПР). Команда виконує завдання зі збору детальної інформації про дитину, вивчення її інтересів та труднощів, а також постійного моніторингу прогресу. Такий підхід дозволяє уникнути фрагментарності в роботі, коли логопед працює над звуками, а вчитель у класі не знає, як підтримати нову навичку дитини [3].

Важливою характеристикою сучасної моделі супроводу є її трьохрівнева структура: рівень класу, де працюють вчитель та асистент; рівень закладу освіти, що включає вузьких спеціалістів; та рівень зовнішньої підтримки через Інклюзивно-ресурсний центр. Взаємодія фахівців ґрунтується на міждисциплінарній співпраці та постійній комунікації. Наприклад, якщо психолог виявляє у дитини високий рівень тривожності, логопед має адаптувати свої заняття, використовуючи менше стресогенних завдань і більше ігрових технік. Така синхронізація зусиль перетворює інклюзію з формальної присутності дитини в класі на реальний інструмент її розвитку. Відсутність такої координації, за влучним висловом фахівців, призводить лише до «формальної інклюзії», яка може завдати шкоди психічному стану учня [3].

Центральним елементом супроводу є робота команди над ІПР, яка є «живим» документом, що постійно коригується. У програмі фіксуються не лише недоліки, а й сильні сторони учня, його стиль навчання та потреби в адаптації середовища. Команда супроводу повинна збиратися для обговорення результатів не рідше ніж раз на тиждень у робочому порядку, а аналіз досягнень має проводитися щоденно, що дозволяє оперативно реагувати на будь-які зміни в стані дитини. Такий щільний графік взаємодії забезпечує безперервність корекційного впливу, коли навички, вироблені на логопедичних заняттях, одразу інтегруються в освітню діяльність у класі [2].

Організація логопедичної роботи в початковій школі має чітко виражений системний характер і проходить через три основні етапи: підготовчий, практичний та узагальнюючий. На підготовчому етапі основною метою є формування бази для подальшої корекції. Це включає не лише діагностику мовленнєвих функцій, а й створення позитивної установки дитини на співпрацю. Логопед має завоювати довіру учня, адже мовленнєві труднощі часто супроводжуються негативізмом або страхом мовленнєвої помилки. На цьому етапі активно впроваджуються методи формування мотивації через використання ігрових персонажів, наприклад, Мудрої Сови чи улюблених героїв мультфільмів, які «просять» дитину про допомогу або пропонують разом пройти випробування [1].

Практичний етап є найбільш тривалим і насиченим. Він спрямований на безпосереднє вирішення мовленнєвих завдань, серед яких формування звуковимови, розвиток просодичних компонентів мовлення (темпу, ритму, інтонації), активізація словника та формування граматичної будови. У початкових класах особлива увага приділяється навчанню грамоти та попередженню дислексії і дисграфії. Робота над звуковимовою на цьому етапі тісно переплітається з розвитком фонематичних процесів. Дитина вчиться не лише правильно вимовляти звук, а й виокремлювати його з мовленнєвого потоку, визначати його місце в слові, що є необхідною умовою

для успішного опанування письмом. Використання загадок-ребусів, інтерактивних ігор та вправ дозволяє активізувати аналітико-синтетичну діяльність мозку, стимулюючи дитину до самостійного пошуку мовленнєвих рішень [1].

Узагальнюючий етап передбачає перенесення сформованих навичок у самостійне мовлення. Логопед разом із вчителем створюють ситуації, що стимулюють потребу дитини в спілкуванні з оточуючими. На цьому етапі важливо відстежити, чи контролює дитина свою вимову під час відповіді на уроці або в грі з однолітками на перерві. Про результативність такого комплексного підходу засвідчує успішна комунікація дитини з однолітками та дорослими. Контроль за станом сім'ї та аналіз того, як батьки виконують рекомендації, є частиною логокорекційної роботи, оскільки без підтримки вдома результати можуть бути нестійкими [1].

В умовах інклюзивного навчання логопедична робота є також частиною навчального процесу в класі шляхом впровадження адаптацій та модифікацій освітнього середовища. Важливо чітко розрізняти ці два підходи: адаптація змінює форму подачі матеріалу чи способи оцінювання, не змінюючи змісту програми, тоді як модифікація передбачає спрощення самого змісту навчання відповідно до можливостей учня. Для дітей із мовленнєвими труднощами найчастіше застосовується адаптація, яка дозволяє їм засвоювати загальноосвітню програму нарівні з іншими, але за допомогою спеціальних засобів [2].

Адаптація освітнього простору включає облаштування робочого місця дитини візуальними підказками. На парті можуть бути закріплені схеми-алгоритми виконання завдань, правила-нагадування або розклад уроків у картинках. Це знижує тривожність дитини і допомагає їй зосередитися на суті завдання, а не на механічних діях. Вчителі та асистенти вчителів мають використовувати спрощені інструкції, часті повторення та переформулювання складних термінів більш доступними словами. Важливу роль відіграє

використання візуалізації: картинок, презентацій, відеороликів, що підкріплюють усне пояснення вчителя.

Модифікація навчальних програм застосовується лише тоді, коли дитина через значні мовленнєві або когнітивні порушення не може опанувати матеріал у повному обсязі. У таких випадках логопед разом із вчителем визначають ключові поняття, які дитина має засвоїти, спрощуючи другорядні деталі. Оцінювання таких учнів також має бути гнучким: замість традиційної контрольної роботи дитині можна запропонувати виконати творчий проєкт або презентацію. Такий підхід забезпечує дитині ситуацію успіху, що є критично важливим для збереження мотивації до навчання та запобігання шкільній дезадаптації [2; 3].

Ефективність логокорекційної роботи в системі психолого-педагогічного супроводу не може оцінюватися лише за сформованістю різних складників мовлення. Сучасний підхід вимагає комплексного оцінювання, яке враховує динаміку розвитку комунікативної компетенції, емоційного стану та соціалізації учня. Система моніторингу в школі – це безперервне відстеження перебігу та результатів корекційного процесу на основі збору об'єктивних даних. В індивідуальному оцінному профілі учня визначаються зони розвитку дитини та порівнюються її поточні досягнення зі стартовими характеристиками.

Критерії ефективності включають результативність (стабільне зростання успіхів), раціональність витрат зусиль (відсутність перевантаження дитини) та стимулюючу роль занять (підвищення впевненості у власних силах). Важливо розуміти, що для дитини з тяжкими порушеннями мовлення навіть невеликий крок уперед, наприклад, поява бажання розмовляти з однолітками, є значним успіхом. Тому система оцінювання в НУШ є гуманною і фокусується на «зоні найближчого розвитку» дитини, а не на відповідності середньостатистичній нормі. Це стимулює логопеда до творчого пошуку та підтримує позитивний психологічний клімат у команді супроводу [1].

Окрім суто мовленнєвих показників, оцінюються такі якості, як ініціативність, здатність до співпраці в групі, вміння керувати емоціями та застосовувати емоційний інтелект. Це відповідає компетентнісному підходу НУШ, де мовлення розглядається як інструмент вирішення життєвих проблем. Моніторинг також передбачає аналіз того, як дитина застосовує здобуті навички в умовах надзвичайних ситуацій, що є актуальним для сучасної України. Постійний зворотний зв'язок між усіма учасниками супроводу дозволяє вчасно коригувати індивідуальні плани, роблячи допомогу максимально адресною та ефективною [4].

Отже, сучасна організація логокорекційної роботи в системі психолого-педагогічного супроводу учня з мовленнєвими труднощами виходить за межі суто корекції порушень мовлення, а спрямована на створення умов для найбільш оптимального розвитку за індивідуальною траєкторією. Ефективна взаємодія фахівців, адаптація освітнього середовища та впровадження інновацій дозволяють перетворити мовленнєві труднощі з проблеми на етап особистісного зростання, забезпечуючи учням початкових класів впевнений старт у житті.

Література:

1. Омельченко І. Організація професійної діяльності вчителя-логопеда в умовах інклюзивного навчання. *На Урок*: веб-ресурс. URL: <https://naurok.com.ua/organizaciya-profesiyno-diyalnosti-vchitelya-logopeda-v-umovah-inklyuzivnogo-navchannya-265308.html> (дата звернення: 7.05.2026).
2. Організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах нової української школи : навч.-метод. посіб. / укл. Л. І. Чопик. Вінниця: КВНЗ «ВАНО», 2019. 39 с.
3. Рекомендації щодо роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти / І. Білецька, О. Коган, О. Набоченко, В. Новосад, Л. Юрченко. ЮНІСЕФ, 2024. URL: <https://psychologdcpp.in.ua/wp->

content/uploads/2024/10/Komanda_suprovodu_web-2.pdf (дата звернення: 4.05.2026).

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

Маслянік А.В.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ РОДИН ДІТЕЙ ІЗ ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Система спеціальної та інклюзивної освіти в Україні під час повномасштабної війни вимагає докорінного переосмислення підходів до реабілітації та корекції. Найбільш вразливою категорією в умовах збройного конфлікту є діти з особливими освітніми потребами, зокрема ті, чий розвиток обтяжений дитячим церебральним паралічем (ДЦП). Це складний неврологічний стан зумовлює не тільки рухові дефіцити, а й комплексні порушення мовленнєвої діяльності, які в умовах хронічного стресу набувають специфічних ознак [5]. Організація логопедичного супроводу для таких родин у період воєнного стану переходить із площини очної корекційної та реабілітаційної роботи у сферу комплексної дистанційної та сімейно-центрованої підтримки. При цьому основна увага зосереджується на забезпеченні безперервності корекційного процесу незалежно від місця перебування дитини, що стає можливим завдяки адаптації нормативно-правової бази та впровадженню інноваційних цифрових технологій [1].

Клінічна картина мовленнєвих розладів у дітей із ДЦП найчастіше представлена різними формами дизартрії. Це порушення зумовлене ураженням нервової системи, що призводить до недостатності іннервації

м'язів мовленнєвого апарату. В умовах війни до органічного порушення приєднується фактор вторинної травматизації через постійну тривогу, шум вибухів та зміну звичного режиму життя. Стрес провокує різке підвищення м'язового тону, що посилює спастичність мовленнєвої мускулатури. Це проявляється у погіршенні звуковимови, загасанні голосу та порушенні мовленнєвого дихання [4].

Е. Данілавічюте, Л.Коваль, О.Чеботарьова зазначають, що емоційний стан дитини безпосередньо впливає на її рухову активність. Під час сильного переляку в дітей із ДЦП можуть посилюватися гіперкінези (мимовільні рухи) у загальній скелетній мускулатурі та у м'язах обличчя та язика. Це робить процес комунікації для таких дітей надзвичайно енерговитратним та важким. Враховуючи це сучасний логопедичний супровід має інтегрувати корекцію мовлення з техніками психологічної стабілізації [5]. Важливо розуміти, що робота над формуванням мовленнєвої функції не може бути ефективною, якщо дитина перебуває у стані гострого стресу, тому першочерговим завданням логопеда стає зниження загального напруження та формування відчуття безпеки не тільки у дитини, а й у її батьків.

В умовах воєнного стану батьки дитини з ДЦП стають не просто отримувачами допомоги, а активними учасниками реабілітаційної команди. Оскільки регулярні візити до центрів можуть бути перервані, саме на родину лягає відповідальність за підтримку щоденного корекційного режиму. Науковці (А.Зуб, С.Ройз, А.Сопилук та ін.) наголошують на важливості встановлення партнерських стосунків між логопедом та батьками. Це означає, що фахівець має не лише давати вказівки, а й прислухатися до спостережень батьків, які найкраще знають реакції своєї дитини на стрес.

Особлива роль у логопедичному супроводі родин дітей із ДЦП відводиться навчанню батьків, дотримуючись «формули бутерброда», коли фахівець у спілкуванні з родиною спочатку відзначає успіхи дитини, потім м'яко вказує на труднощі та завершує бесіду позитивним прогнозом. Це

допомагає запобігти батьківському вигоранню та підтримує мотивацію до занять. Також батьків навчають інтегрувати логопедичні вправи у побутові процеси. Наприклад, під час годування дитини можна стимулювати рухи язика, пропонуючи різні текстури їжі, або під час вмивання проводити легкий масаж обличчя.

Для забезпечення ефективності домашньої роботи батькам рекомендується:

1. Дотримуватися чіткого розпорядку дня, що створює у дитини відчуття стабільності та передбачуваності.
2. Використовувати ігрову форму занять, щоб уникнути перевтоми та негативізму.
3. Заохочувати будь-яку комунікативну ініціативу дитини, навіть якщо це недиференційовані звуки чи жести.
4. Не виконувати за дитину те, що вона може зробити сама, навіть якщо це займає багато часу.

Формування самостійності у побуті безпосередньо впливає на розвиток пізнавальних процесів та мовлення дітей із ДЦП [1].

Перебування в укриттях під час повітряної тривоги або під час постійного переміщення значно обмежує можливості для проведення занять у традиційному форматі. Проте існує широкий арсенал логопедичних технік, які не потребують спеціального обладнання. Розвиток дрібної моторики рук є одним із таких напрямів, оскільки проекція кисті руки в мозку знаходиться поруч із мовленнєвими центрами. В укритті можна використовувати ігри з гудзиками, шнурівками або перекочування олівців між пальцями. Навіть розривання паперу на дрібні шматочки є корисною вправою для зміцнення м'язів пальців рук у дітей із ДЦП.

Дихальна гімнастика в таких умовах застосовується не лише для в аспекті розвитку тривалого мовленнєвого видиху, а й для заспокоєння нервової системи. Так, вправа «Кулька» (дитина повільно надуває щоки і так

само плавно випускає повітря через витягнуті губи) допомагає контролювати видих. вправа «Хом'як» (почергово надувати щоки), розвиває рухливість м'язів щік та переключає увагу дитини зі свого емоційного стану на відчуття від м'язів. Для дітей із ДЦП важливо, щоб такі вправи проводилися в комфортній позі, з урахуванням їхніх рухових можливостей [3].

В укриттях для зменшення тривожності та сенсорного перевантаження рекомендується батькам проводити з дітьми сенсорні ігри з крупами або водою, якщо вони доступні в тих умовах, в яких вони фізично перебувають. Дитина може шукати сховані у крупі фігурки, називаючи їх або описуючи на дотик. Це одночасно розвиває словниковий запас та тактильну пам'ять. Важливо, щоб дорослий постійно коментував дії дитини, створюючи насичене мовленнєве середовище навіть у кризових умовах [3].

Важливо враховувати той факт, що у стані хронічного стресу у дитини із ДЦП може спостерігатися регрес у навичках, якими вона вже володіла. Логопед має пояснити батькам, що це нормальна реакція нервової системи і не варто панікувати. Відновлення навичок зазвичай відбувається швидше, ніж їх первинне опанування, якщо забезпечити дитині атмосферу спокою та підтримки [2].

Таким чином, особливості організації логопедичного супроводу родин дітей із дитячим церебральним паралічем в умовах воєнного стану полягають у гнучкому поєднанні дистанційних форм роботи, активного навчання батьків та інтеграції психологічної підтримки в корекційний процес. Ключовою умовою успіху є поєднання професійних знань логопеда з щоденними зусиллями родини. Такий комплексний підхід дозволяє не лише зберегти набуті навички, а й відкриває нові можливості для соціальної інтеграції дітей із ДЦП в умовах сучасних викликів.

Література:

1. Зуб А. М. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку із ДЦП. *Вісник Сковородинівської академії молодих учених* : зб. наук. пр. /

Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Харків, 2021. С. 289–293. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/13408> (дата звернення: 29.04.2026).

2. 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. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/741922/> (дата звернення: 9.05.2026).

3. Психологічна допомога дітям під час війни: добірка практичних інструментів і порад від психологині Світлани Ройз. *НУШ* : вебсайт. 2024. URL: <https://nus.org.ua/2024/01/09/psychologichna-dopomoga-dityam-pid-chas-vijny-dobirka-praktychnyh-instrumentiv-i-porad-vid-psychologyni-svitlany-rojz/> (дата звернення: 06.05.2026).

4. Сопилук А. Організація логопедичної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в сучасних освітніх умовах (воєнний стан). *Всеосвіта* : вебсайт. URL: <https://vseosvita.ua/library/orhanizatsiia-lohopedychnoi-roboty-z-ditmy-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebam-y-v-suchasnykh-osvitnikh-umovakh-voiennyi-stand-1110358.html> (дата звернення: 10.05.2026).

5. Чеботарьова О. В., Коваль Л. В., Данілавичюте Е. А. Дитина із церебральним паралічем. Харків : Ранок, 2018. 40 с.

Мілякіна А.Д.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Ляшко В.В.

кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

**ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ
ЗНМ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОГО ЗАКЛАДУ**

Проблема організації мовленнєвого середовища у спеціальних дошкільних закладах набуває особливої актуальності в умовах зростання кількості дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Відповідно до сучасного трактування, запропонованого Ю. В. Рібцун, загальний недорозвиток мовлення — це складне мовленнєве порушення, що проявляється у недостатній чи повній несформованості всіх складових мовленнєвої діяльності (фонетико-фонематичної, лексичної, граматичної) на імпресивному та експресивному рівні, а також тих функцій та операцій, які забезпечують засвоєння мови [4, с. 3]. Таке розуміння структури порушення зумовлює необхідність комплексної організації корекційного середовища, що охоплює не лише зміст логопедичної роботи, а й просторово-предметне оточення дитини.

Мовленнєве середовище у спеціальному дошкільному закладі є багатокомпонентним утворенням, що забезпечує постійне стимулювання мовленнєвої та пізнавальної активності вихованців. Ю. В. Рібцун у своєму програмно-методичному комплексі [3] обґрунтовує структуру предметно-розвивального середовища у молодшій логопедичній групі для дітей із ЗНМ, виокремлюючи функціональні зони як у груповій кімнаті, так і в логопедичному кабінеті. Зокрема, сектор «Вчуся гарно розмовляти» спрямований на уточнення вимови, збагачення словника та відпрацювання граматичних категорій; сектор «Наш веселий язичок» — на розвиток артикуляційної моторики та фонематичного сприймання; сектор «Питайлик» — на розвиток лексичних узагальнень та операцій словотвору [3, с. 3–8].

Ефективне мовленнєве середовище передбачає не лише наявність дидактичного обладнання, а й цілеспрямоване насичення простору мовленнєвим матеріалом, дібраним відповідно до лексичних тем. Зразки поетичних та прозових текстів, розміщені у відповідних секторах, слугують опорою для формування зв'язного мовлення та розвитку слухового контролю [3, с. 10–15].

Дослідженнями Л. Стахової та Н. Поваляшко підтверджено, що спеціально організоване мовленнєве середовище позитивно впливає на розвиток діалогічного мовлення дітей із ЗНМ: після цілеспрямованої роботи кількість дітей, які досягли високого рівня навичок ведення бесіди, зросла в основній групі на 50% [5, с. 295].

Важливою складовою організації мовленнєвого середовища є корекційна програма та програмно-методичне забезпечення. Аналіз сучасних програмно-методичних комплексів засвідчує, що в програмно-методичному комплексі Ю. В. Рібцун [2] вперше в логопедичній науці представлена характеристика лінгвістичного та комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності у дошкільників.

Автором визначено п'ять основних напрямів корекційно-розвивального навчання: налагодження невербального контакту, розвиток лексичної сторони мовлення, формування граматичної будови, удосконалення фонетико-фонематичної сторони та розвиток зв'язного мовлення [1, с. 225]. Реалізація цих напрямів відбувається паралельно, що забезпечує цілісний розвиток усіх компонентів мовленнєвої системи.

Окремою умовою ефективності мовленнєвого середовища є залучення батьків до корекційного процесу. Роздягальня спеціального закладу функціонує як інформаційний майданчик: стенди «Граємо з дитиною всією родиною», «Корисні поради», міні-бібліотека методичної літератури забезпечують неперервність корекційного впливу в родинному середовищі [3, с. 9]. Дослідники підкреслюють, що успішна корекція ЗНМ можлива лише за умови тісної співпраці вчителя-логопеда з батьками в тріаді «учитель-логопед — дитина — батьки» [2, с. 12].

Отже, організація мовленнєвого середовища у спеціальному закладі для дітей із ЗНМ є системним завданням, що охоплює просторово-предметний компонент, програмно-методичне забезпечення та взаємодію всіх учасників корекційного процесу. Ефективне мовленнєве середовище сприяє

формуванню як лінгвістичного, так і комунікативного компонентів мовленнєвої діяльності, стимулює пізнавальну активність дітей і забезпечує позитивну динаміку корекційного навчання.

Література:

1. Брушневська І. М. Формування компонентів мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення: програмово-методичний аспект. Східноєвропейський національний університет імені Лесі Українки. 2019. С. 221–227. URL: <https://doi.org/10.15330/esu.15.221-227>
2. Рібцун Ю. В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. Київ: Освіта України, 2011. 292 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738735/1/%D0%97%D0%9D%D0%9C_%D0%BF%D1%80%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D0%BC%D0%B0_%D0%A0%D1%96%D0%B1%D1%86%D1%83%D0%BD.pdf
3. Рібцун Ю. В. Предметно-розвивальне середовище у молодшій логопедичній групі для дітей із ЗНМ: навч.-метод. посіб. Київ: Освіта України, 2010. 50 с. URL: <https://logoped.in.ua/wp-content/uploads/2018/01/Seredoviche.pdf>
4. Рібцун Ю. В. Формування усного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку із загальним мовленнєвим недорозвитком: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03. Київ, 2010. 16 с. URL: https://www.researchgate.net/publication/381912698_Formuvanna_usnogo_movlen_na_u_ditej_molodsogo_doskilnogo_viku_iz_zagalnim_movlennevim_nedorozvitko_m
5. Стахова Л., Поваляшко Н. Розвиток діалогічного мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Актуальні питання корекційної освіти. 2024. № 23. С. 288–297. URL: <https://doi.org/10.32626/2413-2578.2024-23.288-297>

Ніколаєва О. Ф.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Лось О.М.

*кандидитка психологічних наук, доцентка, доцентка кафедри педагогіки
та психології дошкільної та початкової освіти*

Херсонського державного університету

ПРОФІЛАКТИКА ЛОГОФОБІЇ У ПІДЛІТКІВ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ

Сучасний розвиток спеціальної педагогіки та логопедії передбачає не лише корекцію мовленнєвих порушень, а й створення умов для гармонійного психоемоційного розвитку дитини. Особливої актуальності набуває проблема профілактики логофобії у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення, оскільки мовленнєві труднощі нерідко супроводжуються страхом висловлювання, невпевненістю у власних комунікативних можливостях, уникненням спілкування та соціальною ізоляцією.

Логофобія проявляється у стійкому страху мовлення, який виникає в ситуаціях комунікації та негативно впливає на навчальну діяльність, міжособистісні стосунки й емоційний стан підлітка. У підлітковому віці проблема набуває особливого значення, адже саме в цей період активно формується самооцінка, розвиваються соціальні контакти та потреба у самовираженні [4].

Одним із перспективних напрямів профілактики логофобії є використання засобів арт-терапії. Арт-терапевтичні технології дозволяють створити безпечне емоційне середовище, сприяють розвитку творчого потенціалу, зниженню психоемоційного напруження та формуванню позитивного ставлення до мовленнєвої діяльності [1].

Тяжкі порушення мовлення є складними мовленнєвими розладами, які впливають не лише на процес комунікації, а й на розвиток особистості дитини загалом. До таких порушень належать загальне недорозвинення мовлення,

дизартрія, алалія, ринолалія, заїкання та інші мовленнєві розлади, що суттєво ускладнюють процес спілкування [3].

У підлітковому віці мовленнєві труднощі часто стають причиною виникнення психологічних комплексів, емоційної напруги та уникнення комунікативних ситуацій. Підлітки починають гостро реагувати на оцінку оточення, відчують страх помилитися під час висловлювання, соромляться власного мовлення. У результаті формується логофобія — патологічний страх мовлення або мовленнєвих ситуацій [2]. Основними проявами логофобії вважаються: уникнення усних відповідей; страх спілкування з однолітками та дорослими; підвищена тривожність під час мовлення; емоційне напруження; невпевненість у власних можливостях; зниження комунікативної активності [3].

Наявність логофобії значно ускладнює логопедичну корекцію, оскільки страх мовлення перешкоджає активному включенню підлітка у мовленнєву діяльність. Саме тому важливим завданням фахівців є своєчасна профілактика негативних психологічних наслідків мовленнєвих порушень [2].

Арт-терапія є одним із сучасних напрямів психокорекційної роботи, який базується на використанні мистецтва та творчої діяльності з метою гармонізації психоемоційного стану особистості. У логопедичній практиці арт-терапія розглядається як ефективний засіб розвитку комунікативних навичок, емоційної сфери та творчої активності дітей із мовленнєвими порушеннями [3]. Перевага арт-терапії полягає у тому, що вона не вимагає високого рівня мовленнєвого розвитку. Через творчість підліток отримує можливість виразити власні переживання, емоції та внутрішні конфлікти без страху бути осудженим. Це створює позитивний психологічний клімат і сприяє подоланню емоційних бар'єрів.

До основних напрямів арт-терапії, які доцільно використовувати у профілактиці логофобії, належать:

Ізотерапія - передбачає використання малювання, ліплення, аплікації та інших видів образотворчої діяльності. Під час творчого процесу підлітки вчаться виражати свої емоції, знижують рівень тривожності та поступово долають внутрішнє напруження.

Музикотерапія – позитивно впливає на нервову систему підлітків, сприяє емоційному розслабленню та зниженню психоемоційного напруження. Використання музичних вправ, ритмічних рухів, співу та слухання музики допомагає стабілізувати емоційний стан і покращити мовленнєве дихання.

Казкотерапія є ефективним методом роботи з емоційними переживаннями дітей. Через образи та сюжети казок підлітки отримують можливість моделювати власні життєві ситуації, знаходити способи подолання труднощів та формувати позитивні поведінкові моделі.

Театралізована діяльність – елементи театралізації та рольових ігор є важливим засобом розвитку комунікативної впевненості. Виконання ролей допомагає підліткам долати сором'язливість, розвивати мовленнєву ініціативу та вільніше взаємодіяти з оточенням .

Пісочна терапія – створює умови для емоційного розвантаження та розвитку самовираження. Робота з піском має заспокійливий ефект, допомагає знизити рівень тривожності та стабілізувати емоційний стан підлітка [5].

Ефективність профілактики логофобії значною мірою залежить від правильної організації корекційно-розвиткової роботи [1]. Важливими умовами є: створення доброзичливої та емоційно безпечної атмосфери; індивідуальний підхід до кожного підлітка; врахування особливостей мовленнєвого та психоемоційного розвитку; систематичність проведення занять; поєднання арт-терапії з логопедичними методами [5]. Під час занять важливо уникати критики та оцінювання результатів творчої діяльності. Основна увага має приділятися процесу самовираження, розвитку впевненості та позитивного ставлення до мовлення.

Арт-терапевтичні методики доцільно використовувати як у груповій, так і в індивідуальній роботі. Групові форми діяльності сприяють розвитку навичок взаємодії, формуванню почуття підтримки та зниженню страху перед спілкуванням [1].

Отже, логофобія є одним із поширених психологічних ускладнень у підлітків із тяжкими порушеннями мовлення. Страх мовлення негативно впливає на емоційний стан, комунікативну діяльність та соціалізацію підлітків, що потребує своєчасної профілактичної роботи. Арт-терапія виступає ефективним засобом профілактики логофобії, оскільки забезпечує емоційне розвантаження, сприяє розвитку творчого потенціалу та формує позитивне ставлення до процесу спілкування. Використання ізотерапії, музикотерапії, казкотерапії, театралізованої діяльності та пісочної терапії дозволяє знизити рівень тривожності, підвищити самооцінку та активізувати комунікативну діяльність підлітків.

Література:

1. Белова О. Б. Арт-терапія у корекційній педагогіці : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта України, 2020. 214 с.
2. Богуш А. М. Логопедія : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 376 с.
3. Гаврилова Н. С. Психологічні особливості дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Харків : Ранок, 2021. 192 с.
4. Кононко О. Л. Соціально-емоційний розвиток особистості у підлітковому віці. Київ : Освіта, 2017. 255 с.
5. Мартиненко І. В. Використання арт-терапевтичних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами // Педагогіка і психологія. 2022. № 3. С. 45–51.

Онча Д.В.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.

*кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри
спеціальної освіти*

Херсонського державного університету

ВПЛИВ ОБМЕЖЕННЯ СОЦІАЛЬНИХ КОНТАКТІВ У ПЕРІОД ВОЄННОГО СТАНУ НА ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Збройна агресія та пов'язане з нею введення воєнного стану в Україні докорінно змінили умови соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі зумовленими порушеннями мовленнєвого розвитку. Для цієї категорії дошкільників процес оволодіння мовою як засобом спілкування і так був ускладнений біологічними чи соціальними факторами ще до настання кризової ситуації. В умовах війни соціальна ізоляція, спричинена закриттям закладів дошкільної освіти на прифронтових територіях, переведенням освітньо-корекційного процесу у дистанційний формат, перебуванням в укриттях та вимушеним переміщенням родин, стає непереборним бар'єром, що не лише гальмує розвиток дитини, а й спричиняє глибокий регрес уже сформованих мовленнєвих навичок.

Відомо, що комунікативна компетентність не є вродженим утворенням, а формується у процесі активної взаємодії дитини з навколишнім світом. Провідною складовою цього процесу є так звана сфера бажання, яка визначає внутрішню потребу дитини у встановленні контакту з іншими людьми. На відміну від дорослої особистості, здатної до вольової самомотивації, дошкільник потребує постійних зовнішніх стимулів, які б підживлювали його інтерес до спілкування. Коли дитина з порушеннями мовлення потрапляє в умови соціальної депривації, її мотиваційна сфера звужується, що призводить до втрати комунікативної ініціативи. Без активного бажання йти на контакт будь-які корекційні зусилля втрачають свою ефективність, оскільки мовлення перестає сприйматися дитиною як інструмент досягнення мети [4].

Важливим аспектом в опануванні комунікативними навичками є взаємодія дитини з однолітками. Якщо у ранньому віці ключовою фігурою є дорослий, то у віці 3–6 років виникає гострий інтерес до ігрової взаємодії з іншими дітьми. Спілкування з однолітками характеризується більшою розкутістю та емоційною насиченістю, ніж взаємодія з батьками. Саме в групі інших дітей дошкільник вчиться конкуренції, співробітництву та пристосовності, що є базисом для майбутнього життя в соціумі. Групова гра виступає як унікальний канал передачі соціального досвіду, який дитина засвоює через наслідування та суперництво [1].

Запровадження воєнного стану на території України та пов'язані з цим соціальні та психологічні трансформації не тільки на рівні країни, але й на рівні родин спричинили ризик позбавлення доступу дітей з мовленнєвими порушеннями до одержання якісної логопедичної допомоги та різке обмеження участі у соціальному житті. Як наслідок, – зупинка мовленнєвого розвитку або регрес у вже сформованих мовленнєво-комунікативних навичок.

Крім того, перебування у стані тривалого стресу через обстріли та необхідність ховатися в укриттях призводить до значної психологічної травматизації. Психіка дитини дошкільного віку не має достатніх ресурсів для переробки такого обсягу негативних емоцій, як страх, тривога та невизначеність. Це провокує виникнення психогенних порушень мовлення. Зокрема, у дітей, які мали схильність до мовленнєвої нестабільності, часто розвивається логоневроз або заїкання як пряма реакція на переляк. Ще складнішим наслідком є мутизм – повна або часткова відмова від мовлення, що є захисним механізмом психіки проти надмірного зовнішнього психогенного тиску [1].

Десоціалізація, спричинена переведенням освітньо-корекційного процесу у дистанційний формат, обмеження контактів через безпекові загрози, призводить до того, що дитина з порушеннями мовлення опиняється у замкненому просторі сім'ї. Якщо домашнє середовище також

характеризується високим рівнем тривожності батьків, це створює «замкнене коло» стресу. Дослідження вказують, що відсутність спілкування з однолітками у цей період гальмує розвиток комунікативної ініціативи: дитина перестає прагнути аргументувати свою позицію або вести дискусію, оскільки дорослі вдома часто передбачають її бажання без слів або використовують авторитарний стиль спілкування [3].

Регрес мовлення у період війни має складну патопсихологічну структуру. По-перше, це когнітивне гальмування, викликане постійною загрозою. Організм спрямовує всі ресурси на виживання, що призводить до тимчасового вимкнення вищих психічних функцій, до яких належить і мовлення. Дитина може почати використовувати простіші граматичні форми, зменшувати кількість слів у реченні або взагалі повертатися до використання жестів замість слів, що було характерно для більш раннього етапу її розвитку.

По-друге, порушується семантичний компонент мовленнєвої діяльності. Процеси прийому та передачі вербальної інформації стають фрагментарними. Дитина може чути звернення, але не сприймати його зміст через розсіяну увагу та підвищену виснажливість нервової системи. В умовах стресу їй потрібно набагато більше часу, щоб зрозуміти інструкцію дорослого, що часто викликає роздратування у оточуючих та подальшу відмову дитини від спроб комунікації.

По-третє, спостерігається деградація прагматичної сторони мовлення. Мовлення перестає виконувати функцію планування спільної діяльності. В умовах ізоляції, коли спільна діяльність з однолітками відсутня, дитина з порушеннями мовлення втрачає навичку стежити за темою розмови, знаходити місце своєї репліки у діалозі та стримувати імпульсивне бажання перебити партнера [3].

Слід зазначити, що діти дошкільного віку з різними видами мовленнєвого дизонтогенезу по-різному реагують на умови воєнного стану. Так, на дітей з алалією, у яких первинно тотально недорозвинуте мовлення

центрального органічного генезу, соціальна ізоляція діє деструктивно, оскільки брак живого, емоційно забарвленого спілкування призводить до того, що дитина ще більше замикається у собі, а її пасивний словник перестає поповнюватися, а активний – не використовується.

У випадку дизартрії, коли у дитини порушена іннервація мовленнєвих м'язів, психологічне напруження викликає м'язові спазми, що робить мовлення повністю невиразним та нерозбірливим. Це створює додатковий комунікативний бар'єр: дитина бачить, що її не розуміють, відчуває сором і страх викликати критику, що змушує її уникати мовлення. В умовах перебування в укриттях, де акустика та психологічний клімат не сприяють розслабленню, симптоми дизартрії можуть значно посилюватися.

Окрему групу складають діти з фонетико-фонематичними порушеннями. Для них критичним є розвиток слухової уваги та диференціація звуків. Проте звуки війни (сирени, вибухи) стають настільки домінуючими подразниками, що нервова система дитини починає блокувати будь-які звукові стимули для самозахисту. Це унеможливує проведення ефективної корекції вимови, оскільки дитина фізично не може зосередитися на тонких акустичних відмінностях між звуками мовлення [4].

В умовах обмеження соціальних контактів сім'я перетворюється на основний і часто єдиний інститут соціалізації дитини. Психологічний мікроклімат у родині стає визначальним фактором для мовленнєвого розвитку. Проте батьки самі перебувають у стані виснаження, що часто веде до зміни стилю взаємодії з дитиною з чуйного у бік директивного: дорослий у більшості випадків ініціює вербальний контакт, використовує переважно закриті запитання та наказові речення. Такий підхід сприяє пасивності дитини і вона звикає, що за неї все вирішують і її думка не потребує вербалізації. Для дошкільника з порушеннями мовлення це шлях до комунікативної інвалідизації, коли він втрачає навичку самостійно висловлювати наміри чи переживання. Батьківська тривожність, що виявляється у надмірній опіці або,

навпаки, в емоційному відстороненні, не дає дитині відчуття безпеки, без якого неможливе формування нових мовленнєвих навичок [2].

Подолання комунікативних бар'єрів у дошкільників вимагає розуміння їхньої природи. Емоційні бар'єри (гнів, страх) блокують саму можливість вступу в контакт, тоді як суб'єктивні бар'єри (невпевненість у собі через помилки) заважають продуктивному спілкуванню. У дітей з порушеннями мовлення ці бар'єри часто виникають через страх викликати критику або сміх однолітків. В умовах війни, коли емоційний фон і так напружений, ці бар'єри стають майже непереборними без спеціальної допомоги.

Отже, соціальну ізоляцію необхідно розглядати не просто як брак спілкування, а як фактор, що руйнує глибинні механізми психічного розвитку дитини з порушеннями мовлення: мотивацію до взаємодії, механізми емпатії та рефлексії, а також прагматичну функцію мовлення. Формування комунікативних навичок в умовах воєнного стану має базуватися на мотивації та наявності позитивних стимулів. Необхідно створювати ситуації, де дитина була б змушена використовувати мовлення для досягнення бажаного результату в ігровій формі не тільки на корекційно-розвиткових заняттях в різному форматі, а й в сімейному середовищі.

Література:

1. Галицька А. Дошкільна освіта в умовах воєнного стану. *Педагогічна Житомирщина*. 2023. № 1 (29). С. 1–4. URL: <https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2023/03/9-Галицька-.pdf> (дата звернення: 10.05.2026).
2. Долга Т. О., Мельник Ю. С., Тимош Ю. В. Комунікативні бар'єри в сім'ї: психолінгвістичний аналіз та консультування з урахуванням вікової специфіки. *Scientific Notes LSULS. Pedagogy and Psychology*. 2025. № 1 (5). С. 187–191. DOI: <https://doi.org/10.32782/3041-1297/2025-1-25>.
3. Кириленко Ж. Вплив факторів війни на мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами: підтримка та корекція. *Education the*

impact of modern digital technologies on the future of society and youth : матеріали конф. 2024. С. 124–127. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/46874/1/1.pdf> (дата звернення: 11.05.2026).

4. Котлова Л. О., Бондар І. О., Долінчук І. О. Підходи до корекції мовленнєвих порушень у дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип. 79, т. 1. С. 105–109. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/43312/> (дата звернення: 11.05.2026).

5. Прохоренко Л. І. Освіта дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни: проблеми та виклики. *Інститут спеціальної педагогіки та психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України* : веб-сайт. URL: <https://ispukr.org.ua/?p=9169> (дата звернення: 9.05.2026).

Русінчук А.О.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Меліхова В.В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка, доцентка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

На сучасному етапі розвитку логопедії проблема формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) набуває особливого значення. Актуальність теми зумовлена стійкою тенденцією до зростання кількості дітей із тяжкими порушеннями мовлення, що суттєво перешкоджає їхній успішній соціалізації та інтеграції в освітній простір.

Оскільки зв'язне мовлення є фундаментом для оволодіння навичками читання та письма, його недостатня сформованість у дошкільний період стає критичним бар'єром під час переходу до шкільного навчання. У сучасній логопедичній практиці особлива увага приділяється пошуку ефективних методів корекційної роботи, серед яких важливе місце посідає ігрова діяльність як природний вид активності дошкільника. Попри значну кількість наукових праць, питання адаптації ігрових методів до сучасних вимог інклюзії залишається відкритим, що зумовлює необхідність переосмислення ігрових технологій для забезпечення максимальної результативності корекційного впливу.

Питання розвитку зв'язного мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення було предметом дослідження багатьох українських та зарубіжних науковців. Ю. Рібцун вивчала особливості діагностики та формування монологічного мовлення дітей із ЗНМ. Роль ігрової діяльності як стимулу мовленнєвого розвитку аналізували О. Чекан, Х. Барна та О. Касьяненко. В. Галущенко та О. Коруч зосереджували увагу на практичних аспектах застосування гри як корекційного засобу з дітьми старшого дошкільного віку. Висвітлювали стратегії корекції мовленнєвих порушень у дітей із ЗНМ науковці Н.Лещій та Н. Артеменко. У дослідженнях І. Emelyanova та Е. Borisova розкривається значення мовленнєвої готовності дітей із порушеннями мовлення до навчання у школі.

Метою дослідження є теоретичне обґрунтування та практичний аналіз ефективності ігрової діяльності як засобу формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Зв'язне мовлення є важливим показником мовленнєвого розвитку дитини, відображаючи її здатність послідовно, логічно та граматично правильно висловлювати власні думки. У дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ часто спостерігаються труднощі у побудові речень, бідність словника та аграматизми [3]. Такі особливості негативно впливають на розвиток навичок монологу та діалогу, що надважливо у старшому дошкільному віці.

Одним із найбільш ефективних напрямів логопедичної роботи є використання ігрової діяльності. Гра створює природний комунікативний контекст, де мовлення стає не просто об'єктом навчання, а необхідним інструментом взаємодії. Використання ігрових методів дозволяє формувати мовленнєві навички у ненав'язливій формі, що особливо важливо для дітей дошкільного віку. У процесі гри дошкільники вчаться описувати предмети та події, які відбулися з ними, будувати речення, підтримувати діалог та формувати зв'язні висловлювання [4].

У логопедичній практиці доцільно використовувати різні види ігор (дидактичні, сюжетно-рольові, мовленнєві та театралізовані ігри). Дидактичні ігри сприяють формуванню лексико-граматичних навичок та збагаченню словникового запасу. Сюжетно-рольові ігри допомагають у розвитку діалогічного мовлення та вмінні користуватися ним у реальних життєвих ситуаціях. Театралізовані ігри добре впливають на розвиток послідовності та виразності мовлення [1].

Ефективність формування зв'язного мовлення сильно залежить від системності логопедичної роботи, урахування індивідуальних особливостей дітей та створення мовленнєво активного середовища. Важливим є поєднання різних видів ігор, використання наочного матеріалу та організація мовленнєвих ситуацій, які спонукають дитину до активного спілкування [2].

Отже, розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення є комплексним процесом, що потребує системного логопедичного підходу. Аналіз наукових досліджень свідчить, що використання ігрової діяльності у корекційній роботі сприяє розвитку мовленнєвої активності, покращує структуру зв'язних висловлювань та сприяє формуванню комунікативних навичок.

Найбільша результативність досягається, за умови поєднання різних видів ігор та систематичного використання ігрових методів з урахуванням індивідуальних особливостей дітей. Це дозволяє створити активне мовленнєве середовище, де поетапно відбувається формування мовленнєвих навичок дитини.

Література:

1. Галущенко В., Коруч О. О. Корекційна робота з розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ засобами ігрової діяльності. *Science, Scientists and Learning: Contemporary Challenges of 2024*: матеріали I Міжнар. наук.-практ. конф. (Краків, 2024). С. 67–71. URL:https://eu-conf.com/wp-content/uploads/2024/08/SCIENCE-SCIENTISTS-AND-LEARNING-CONTEMPORARY-CHALLENGES-OF-2024.pdf?utm_source=chatgpt.com
2. Лещій Н. П., Артеменко Н. Корекція зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ. *Проблеми реабілітації*: зб. наук. праць. Одеса: Видавець Букаєв В. В., 2021. С. 34–36. URL:http://dspace.pdpu.edu.ua/bitstream/123456789/17918/1/Leshchii%20Nataliia%20Petrovna.pdf?utm_source=chatgpt.com
3. Рібцун Ю. В. Діагностика та формування зв'язного монологічного мовлення у дітей із ЗНМ. *Грааль науки*. 2025. № 52. С. 896–903. URL:https://www.researchgate.net/profile/Rostislav-Kucer/publication/392655381_GIBRIDNIJ_PROSTIRPOEDNANNA_FIZICNOG_O_TA_CIFROVOGO_SEREDOVISA_V_IMERSIVNOMU_TEATRI/links/684c1

4. Чекан О., Барна Х., Касьяненко О. Концептуальні засади розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ в ігровій діяльності. *Молодий вчений*. 2023. № 10 (122). С. 145–150. URL: http://dspace.s.msu.edu.ua:8080/bitstream/123456789/9075/1/Kontseptualni_%20zasady%20_rozvytku.pdf?utm_source=chatgpt.com

5. Emelyanova I., Borisova E. Particularities of speech readiness for schooling in pre-school children having general speech underdevelopment. *European Journal of Educational Research*. 2018. Vol. 7, № 4. С. 89–105 URL: https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/496792?utm_source=chatgpt.com

Савостіна А. А.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Меліхова В.В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ТА ЕМОЦІЙНОЇ РЕГУЛЯЦІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

Актуальність дослідження обумовлена зростанням кількості дітей із розладами аутистичного спектру (РАС) та необхідністю комплексного підходу до їх розвитку, зокрема у сфері мовлення та емоційної регуляції. У сучасній спеціальній педагогіці особлива увага приділяється взаємозв'язку цих сфер, оскільки порушення мовлення у дітей з РАС ускладнює процес вираження емоцій, а недостатній розвиток емоційної регуляції негативно впливає на формування комунікативних навичок.

Під час написання тез, ми орієнтувались на роботи таких дослідників, як Л.І.Прохоренко [2], Т.В.Скрипник [3], А.А.Колупаєва [1] та ін., які досліджували особливості розвитку дітей з розладами аутистичного спектру,

організацію корекційно-розвиткової роботи та питання інклюзивної освіти. Проте, досліджуване питання до сих пір залишається відкритим, що і обумовлює актуальність нашого дослідження.

Метою статті є визначення особливостей взаємозв'язку розвитку мовлення та емоційної регуляції у дітей дошкільного віку з РАС, а також визначення напрямів ефективної корекційно-розвиткової роботи.

Діти з розладами аутистичного спектра мають специфічні особливості розвитку, які проявляються у порушеннях соціальної взаємодії, комунікації та емоційної сфери. У більшості випадків спостерігається затримка мовленнєвого розвитку або його своєрідність, що включає ехолоалії, труднощі у побудові діалогу, обмежений словниковий запас та недостатнє розуміння зверненого мовлення [3]. Це ускладнює процес вираження власних емоцій і потреб, що часто призводить до фрустрації, агресії або емоційних вибухів.

Емоційна регуляція дітей з РАС також має свої особливості. Вони можуть відчувати труднощі у розпізнаванні емоцій інших людей, не завжди адекватно реагують на соціальні ситуації, мають низький рівень самоконтролю та схильність до імпульсивних реакцій [2]. Недостатній розвиток емоційної сфери безпосередньо впливає на мовленнєву активність, оскільки дитина не завжди розуміє комунікативну мету мовлення.

Взаємозв'язок розвитку мовлення та емоційної регуляції проявляється у тому, що перше є основним інструментом вираження емоцій та засобом соціальної взаємодії. Чим краще розвинене мовлення, тим ефективніше дитина може передавати свої почуття, потреби та переживання. Водночас сформовані навички емоційної регуляції сприяють покращенню комунікації, зменшенню рівня тривожності та підвищенню здатності до соціальної взаємодії [2].

Для ефективного розвитку мовлення та емоційної регуляції у дітей дошкільного віку з РАС важливо використовувати комплексний підхід. Одним із ключових напрямів є стимулювання мовленнєвої активності через

ігрову діяльність, використання альтернативних та додаткових засобів комунікації (жести, піктограми, візуальні підказки), а також розвиток діалогічного мовлення [3].

Важливим є також формування емоційної компетентності, що передбачає навчання дітей розпізнаванню емоцій, їх називанню та адекватному вираженню. Для цього доцільно використовувати емоційні картки, сюжетно-рольові ігри, казкотерапію, моделювання соціальних ситуацій [1].

Особливу увагу слід приділяти створенню передбачуваного та безпечного середовища, яке сприяє зниженню тривожності та формування відчуття стабільності у дитини. Це позитивно впливає як на емоційний стан, так і на мовленнєву активність.

З метою попереджень емоційних порушень та труднощів у комунікації необхідно враховувати індивідуальні особливості дитини, поступово ускладнювати завдання, підтримувати її успіхи та забезпечувати позитивне підкріплення. Важливо уникати перевантаження, яке може призвести до емоційного виснаження та зниження мовленнєвої активності [3].

Ефективна корекційна робота неможлива без тісної співпраці педагогів і батьків. Члени родини повинні бути залучені до процесу розвитку мовлення та емоційної регуляції дитини, отримувати рекомендації щодо організації спілкування, підтримки емоційного стану та стимулювання мовленнєвої активності у домашніх умовах [2].

Отже, взаємозв'язок розвитку мовлення та емоційної регуляції у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра є важливим чинником їхнього загального розвитку. Комплексний підхід до колекційної роботи сприяє покращенню комунікативних навичок, стабілізації емоційного стану та успішній соціалізації дитини.

Література:

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи розвитку в Україні: монографія. Київ: Самміт-Книга, 2009. 272 с.
2. Прохоренко Л. І. Діти з особливими освітніми потребами: навчання та супровід. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2020. 320 с.
3. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом у дошкільному закладі: особливості розвитку та навчання. Київ: Літера ЛТД, 2014. 160 с.

Слободян Н.М.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.

*кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри
спеціальної освіти*

Херсонського державного університету

СУЧАСНИЙ ПІДХІД ДО КОРЕКЦІЇ ДИСПРАКСИЧНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ З МОТОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

Однією з актуальних проблем у сучасній спеціальній педагогіці є організація психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Зростає кількість дітей, яким потрібна допомога в організації навчального процесу. Значний відсоток серед них становлять діти, які мають тяжкі порушення мовлення, зумовлені органічним ураженням центральної нервової системи.

Одним із найбільш складних мовленнєвих порушень є моторна алалія. Внаслідок пошкодження зон кори головного мозку порушується увесь процес становлення мовлення. У дитини важко формуються фонетичні, лексичні та граматичні навички. Тяжкість порушення мовлення при моторній алалії виявляється у відсутності або значному недорозвитку експресивного мовлення [5]. Попри достатній слух і первинно збережений інтелект дитина з моторною алалією не може самостійно будувати та використовувати мовленнєві конструкції.

В структурі моторної алалії окрім мовленнєвих симптомів, виділяють специфічний розвиток психічних процесів: сприймання, уваги, пізнавальної діяльності [5]. Особливе місце серед немовленнєвих порушень займають порушення праксису.

Праксис визначається як уміння здійснювати довільні, цілеспрямовані рухи та пози. Це поняття охоплює широкий спектр рухової активності: від рухів всього тіла до рухів м'язів обличчя, шиї, верхніх та нижніх кінцівок [4].

Незважаючи на значну кількість досліджень моторної алалії, особливості розвитку праксису у дітей із цим порушенням приділялась недостатня увага. У логопедичній роботі основний акцент зазвичай спрямовувався на розвиток артикуляції і корекцію звуковимови. Водночас удосконалення загальної та ручної моторики, просторових та рухових навичок і координації часто недооцінюється.

На сьогоднішній день праксичні функції у дітей є предметом досліджень багатьох українських вчених (М.Єфименко, І.Мартиненко Ю.Рібцун, М.Шеремет,). На їх основі розробляються нові форми і методи розвитку праксичних функцій у дітей з особливими освітніми проблемами.

Праксис є важливою складовою психомоторного розвитку дитини.

Наукові дослідження засвідчують, що у розвитку та функціонуванні акту вимови важливу роль відіграє рухова система. Для виконання складних рухів необхідна узгоджена та послідовна робота м'язів мовленнєвого апарату. Навички виконання таких рухів дитина поступово набуває у процесі розвитку та накопичення життєвого досвіду [3].

Нездатність планувати, координувати та виконувати цілеспрямовані рухи може свідчити про наявність диспраксії. У дитини виникають труднощі у виконанні як побутових, так і мовленнєвих дій. При цьому не спостерігається м'язова слабкість.

Про наявність диспраксії у дитини можуть свідчити такі прояви:

- незграбна хода, часті спотикання;

- труднощі з зав'язуванням шнурків чи заціпанням гудзиків;
- проблеми з письмом, вирізанням ножицями;
- неохайність під час їжі;
- труднощі у дотриманні послідовності дій під час виконання різних завдань [2].

В останні роки проблема вивчення диспраксії набула міждисциплінарного характеру в контексті теорії сенсорної інтеграції та виділення нових класифікацій цього розладу.

Дослідження відомої американської психологині та ерготерапевтки Джин Айрес доводять тісний взаємозв'язок між розвитком праксису, сенсорної інтеграції та мовленнєвої діяльності. Для здійснення складної рухової дії необхідною є узгоджена робота зорового, слухового, тактильного, кінестетичного та вестибулярного аналізаторів [1]. Щоб здійснити рух, необхідно отримувати та обробляти сигнали від вестибулярної, тактильної, пропріоцептивної, зорової та слухової систем, а щоб отримати відчуття потрібно здійснити рух.

Саме тому порушення рухових функцій при моторній алалії негативно впливають не лише на мовлення, а й на розвиток загальної, дрібної та артикуляційної моторики.

Формування сенсомоторної бази, розвиток рухового планування, удосконалення загальної, ручної та артикуляційної моторики розглядаються як необхідна умова розвитку мовленнєвої діяльності у дітей з моторною алалією

Таким чином, методи логопедичної роботи з дітьми, які мають моторну алалію, потребують обов'язкового врахування рівня розвитку праксису.

Корекція диспраксичних порушень у зазначених дітей має ґрунтуватися на комплексному міждисциплінарному підході, який поєднує нейропсихологічний, психолого-педагогічний та логопедичний аспекти. Це дає можливість більш глибоко зрозуміти механізми мовленнєвого порушення

та визначити ефективні напрями корекційно-розвиткової роботи при моторній алалії. Корекція диспраксії – тривалий процес, що вимагає системного підходу для подальшої динаміки розвитку дитини. Важливе значення має своєчасна діагностика, раннє корекційне втручання, а також подолання наявних і запобігання можливим наслідкам порушення праксису у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку.

Література:

1. Айрес Е. Джин, Роббінс Джефф. Дитина і сенсорна інтеграція. Розуміння прихованих проблем розвитку. Київ : Вид-во Ростислава Бурлаки, 2024. 266 с.
2. Мартиненко І. В. Диспраксія в структурі мовленнєвого дизонтогенезу дітей. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2021. № 40. С. 65–70.
3. Пиляєва Н. С. Проблема вивчення праксису та його відхилень у спеціальній літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 77, Т. 2. С. 38–43.
4. Рібцун Ю. В. Логопсиходіагностика дітей з особливими мовленнєвими потребами як передумова створення освітнього середовища. *Preschool and primary education in European integration and national dimensions : Scientific monograph*. Riga, Latvia : Baltija Publishing, 2023. С. 94–115.
5. Трофименко Л.І. Алалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навчально-методичний посібник / Інститут спеціальної педагогіки і психології ім. Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2023. 180 с.

Сулова Н.Ю.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Ляшко В.В.

*кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ МНЕМОТЕХНІКИ У ФОРУВАННІ ЗВ'ЯЗНОГО ОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) є одним із поширених порушень у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку, що характеризується системним недорозвиненням усіх компонентів мовленнєвої системи, а саме: фонетико-фонематичного, лексичного та граматичного.

Особливо гостро страждає зв'язне мовлення, зокрема здатність дитини до самостійної побудови зв'язних висловлювань у формі монологу чи діалогу. На тлі основної патології виникають супутні порушення психічного спектра, що охоплюють пам'ять, увагу, мислення, сприйняття та уяву, оскільки ці процеси тісно пов'язані з мовленнєвою діяльністю. У логопедичній практиці активно досліджуються методи, що забезпечують корекцію цих порушень серед яких особливе місце посідає мнемотехніка.

Згідно з вітчизняною логопедією, ЗНМ — це специфічна мовленнєва аномалія, за якої у дитини з нормальним рівнем інтелектуального розвитку та слуху спостерігається системний недорозвиток усіх компонентів мовлення, включаючи його звукові характеристики та смислове наповнення [3. ст 4].

Зв'язне висловлювання, як складна форма взаємодії мови та мислення, вимагає від дитини вміння впорядковувати свої думки та оформлювати їх згідно з граматичними нормами. Проте для дошкільників із ЗНМ характерні значні перешкоди під час створення монологів. Це проявляється у лексичному дефіциті, порушенні синтаксичних зв'язків та відсутності логічної послідовності між фразами, що унеможливорює самостійне продукування цілісного тексту. Для подолання зазначених дефіцитів ефективним є впровадження спеціальних методик, зокрема мнемотехніки [2, ст 178.].

Дослідниця Л. Рибалка розглядає мнемотехніку як одну з пріоритетних методик стимулювання зв'язного мовлення у дитячому віці. Згідно з її підходом, дана технологія дозволяє дітям глибше досягнути властивості об'єктів довкілля, їхню внутрішню структуру та закономірні зв'язки. Використання мнемотехнічних засобів оптимізує процеси декодування візуальних образів, що, своєю чергою, сприяє якісному запам'ятовуванню та подальшому відтворенню літературних текстів, створенню власних розповідей за ілюстраціями та розвитку навичок діалогічного мовлення [4, с. 109].

У науковій літературі «мнемотехніка» розглядається як технологічний підхід до оптимізації інформаційних процесів. Її сутність полягає у використанні специфічного інструментарію, який дозволяє свідомо вибудовувати асоціативні ряди, забезпечуючи тим самим якісне та тривале збереження отриманих даних у пам'яті [6, с. 10].

Українські науковці (Х. Бобровська, О. Самсонова, Г. Чорна) підкреслюють, що використання мнемотехніки як інструменту візуалізації значно полегшує процес формування зв'язного мовлення. Окрім суто лінгвістичних цілей (робота над артикуляцією та вивченням абетки), ця технологія стає каталізатором інтелектуального зростання. Вона сприяє активізації мисленнєвих процесів, підвищує рівень кмітливості та дозволяє дитині ефективніше оперувати характеристиками об'єктів навколишнього світу, паралельно розвиваючи стійкість уваги та обсяги пам'яті. [2 с 179.]. Враховуючи характерні для дітей із ЗНМ труднощі з концентрацією уваги та низький рівень вербальної пам'яті, візуальні опори стають необхідним інструментом для структурування процесу мислення та мовлення.

Найбільш поширеними у логопедичній практиці є такі засоби, як мнемоквадрати, мнемодоріжки та мнемотаблиці, кожен з яких виконує специфічну роль у поетапному формуванні комунікативних навичок. Зокрема, мнемоквадрати представляють собою поодинокі схематичні зображення, що

символізують конкретні предмети, дії чи явища, допомагаючи дитині актуалізувати словниковий запас через створення стійких асоціацій між словом і наочним образом. [5, с. 15].

Поступове ускладнення роботи передбачає перехід до використання **мнемодоріжок**, які складаються з послідовності графічних символів, об'єднаних спільним сюжетом, що дозволяє дитині опановувати алгоритми лінійної побудови речення та мінімізувати прояви аграматизмів. Відповідно до наукових обґрунтувань Н. В. Турченко, найвищий корекційний потенціал у контексті розвитку зв'язного мовлення мають мнемотаблиці — цілісні схеми, у яких закодовано зміст віршів, казок чи оповідань. [5, с. 18)

Отже, застосування таких таблиць у процесі навчання переказу художніх творів дає змогу дітям із мовленнєвим недорозвиненням успішно реконструювати хронологію подій, дотримуватися логічної послідовності викладу та уникати фрагментарності думок.

Література:

1. Бобровська Х. В., Самсонова О. О., Чорна Г. В. Методи і прийоми мнемотехніки як засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Випуск 53. Том 1. С. 177-182.
2. Дендеберя Т. Д. ПРИЙОМИ МНЕМОТЕХНІКИ У РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ. *збірник наукових праць за матеріалами Міжнародної (заочної) науково-практичної конференції 21-22 лютого 2024 р.*, 178
3. Кабельнікова Н.В. Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти): навчальний посібник Херсон: Борисфен-про, 2017. 222с.
4. Рибалка Л. І. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку за допомогою мнемотехніки. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*. Суми, 2019. С. 109-113

5. Турченко Н. В. Навчання дітей старшого дошкільного віку переказу художніх творів за допомогою мнемотехніки. Запоріжжя : Просвіта, 2021. 76 с.

6. Чепурний Г. А. Освітня мнемотехніка: навчально-методичний посібник. 3-є вид., оновл. зі змінами та доповн. Тернопіль: Мандрівець, 2020. 152 с.

Ткаченко К.Л.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Меліхова В.В.

*кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

ВПЛИВ БІЛІНГВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У сучасних умовах проблема мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку набуває особливого значення, що пов'язано зі зростанням кількості дітей, які виховуються в білінгвальному середовищі. Активні міграційні процеси, розширення міжкультурної взаємодії та поширення раннього вивчення іноземних мов сприяють тому, що дитина з раннього віку опановує одразу кілька мовних систем.

Дошкільний вік є важливим етапом становлення звукової сторони мовлення, оскільки саме в цей період формуються фонетико-фонематичні навички, що забезпечують правильну вимову звуків, розвиток фонематичного сприйняття та успішне оволодіння писемним мовленням в подальшому. Однак одночасне засвоєння двох мов може супроводжуватися змішуванням звукових систем, особливостями артикуляції та труднощами розрізнення фонем, що позначається на якості мовленнєвого розвитку дитини.

Недостатня сформованість фонетико-фонематичних процесів може ускладнювати комунікативну взаємодію, знижувати ефективність навчання та

ускладнювати адаптацію дошкільнят в освітньому середовищі. При цьому питання впливу білінгвальності на розвиток звукової сторони мовлення залишаються недостатньо вивченими, особливо в аспекті практичної допомоги дітям з боку педагогів та логопедів.

У зв'язку з цим виникає необхідність більш детального вивчення особливостей формування фонетико-фонематичних навичок у двомовних дошкільнят, а також пошуку ефективних підходів до діагностики та організації корекційно-розвивальної роботи.

Мета статті полягає у дослідженні впливу білінгвального середовища на формування фонетико-фонематичних навичок у дітей дошкільного віку, визначенні особливостей розвитку звукової сторони мовлення в умовах двомовності.

Формування мовної компетенції в умовах білінгвізму, особливо її фонетичного компонента, визначається сукупністю взаємопов'язаних чинників, серед яких важливу роль відіграють вплив першої засвоєної мови, рівень психофізіологічного розвитку дитини, а також ступінь мотивації до оволодіння другою, що багато в чому залежить від особливостей соціального середовища та характеру мовленнєвого оточення. При цьому ключове значення має мовленнєве середовище, в якому розвивається дитина, оскільки саме воно визначає обсяг і якість мовленнєвого досвіду [3].

У реальній практиці нерідко спостерігається ситуація, коли одна мова стає домінуючою і використовується значно частіше, тоді як друга присутня обмежено і переважно в освітніх або спеціально організованих умовах, що призводить до нерівномірного розподілу мовленнєвого досвіду і позначається на якості його засвоєння. У результаті при недостатній насиченості мовленнєвого оточення у дитини формується обмежена база мовленнєвих зразків, знижується обсяг слухового сприйняття фонетичних і просодичних структур другої мови, що ускладнює їх автоматизацію та правильне відтворення [5].

На цьому тлі можуть виникати явища інтерференції мовних систем, змішування фонетичних елементів та нестабільність мовленнєвих навичок, що особливо помітно під час активного використання другої мови. Таким чином, дефіцит повноцінного білінгвального середовища, як в аспекті сприйняття, так і в плані практичного застосування мов, безпосередньо впливає на успішність формування фонетико-фонематичних та загальних мовних навичок у дитини, що підтверджує актуальність положення Л.С. Виготського про те, що розвиток мовлення визначається соціальною ситуацією розвитку та характером мовленнєвого досвіду [1].

За певних умов у дитини можуть виникати значні труднощі з опануванням мов, особливо якщо процес виховання не забезпечує чіткого розмежування сфер їхнього використання та не створює стабільних ситуацій для практичного застосування кожної з них. У таких випадках дитина опиняється в умовах нерегульованого мовленнєвого оточення, де мовні системи використовуються непослідовно і можуть хаотично змішуватися, що негативно позначається на процесі мовленнєвого розвитку. У зв'язку з цим підкреслюється, що при стихійному, некерованому розвитку білінгвізму без цілеспрямованого педагогічного супроводу часто спостерігаються несприятливі наслідки. Як зазначав Л.С. Виготський, саме виховання відіграє вирішальну роль у формуванні дитячого мовлення та когнітивного розвитку, набуваючи особливого значення в умовах двомовності та багатомовності [1].

У подібних обставинах дошкільник зазнає труднощів у засвоєнні мовної норми другої мови, що виявляється в нестабільності слухового сприйняття та неточності формування артикуляційних укладів звуків. Це призводить до спотвореного або неповного сприйняття мовних одиниць і, як наслідок, до порушень звуковимови. Відхилення у звуковій стороні мовлення, що закріпилися в дошкільному віці, надалі можуть стати причиною вторинних труднощів, включаючи недостатню сформованість фонематичного слуху,

складнощі звукового, складового та буквеного аналізу, збіднення словникового запасу, а також порушення граматичної структури мовлення.

Дослідження та практичні спостереження показують, що недорозвиненість фонематичного сприйняття впливає не лише на зовнішню сторону мовлення, а й ускладнює розуміння лексичних значень та граматичних форм. У дітей знижується якість сприйняття мовленнєвої інформації другою мовою, особливо при швидкому темпі мовлення, виникають труднощі із запам'ятовуванням та відтворенням віршованих текстів, казок та оповідань. Нестабільність звукових образів слова призводить до того, що в процесі мовленнєвого висловлювання дитина зазнає труднощів у підборі слів і може використовувати заміни за звуковою схожістю.

Таким чином, білінгвальне мовне середовище має істотний вплив на формування звукової культури мовлення та фонетичного компонента мовної компетенції дошкільнят. Порушення вимови та відхилення від орфоепічних норм другої мови багато в чому пояснюються явищами інтерференції, тобто перенесенням фонетичних та артикуляційних особливостей першої. У результаті у дітей з вираженими труднощами звуковимови може знижуватися інтерес до використання другої мови, що додатково уповільнює розвиток усного мовлення та комунікативних навичок.

Основні напрями корекційної роботи при порушеннях формування фонетико-фонематичних процесів в умовах білінгвізму визначаються необхідністю комплексного впливу на різні аспекти мовленнєвої діяльності та спрямовані на подолання проявів мовної інтерференції [6].

Пріоритетним напрямом є розвиток фонематичного сприйняття як базового механізму мовленнєвого розвитку. Корекційна робота включає формування вміння розрізняти та впізнавати фонем на слух, виділяти звуки в мовленнєвому потоці, здійснювати їх диференціацію, у тому числі в умовах близькості акустичних характеристик. Істотну увагу приділяється вдосконаленню мовленнєвого слуху та стійкості слухового контролю [4].

Другим – є корекція звуковимовної сторони мовлення, що передбачає уточнення артикуляційних укладів, постановку та автоматизацію звуків другої мови, а також розвиток координації артикуляційного апарату. Важливим компонентом є попередження та подолання інтерференційних помилок, що виникають внаслідок перенесення артикуляційних стереотипів першої мови [3].

Окреме значення має робота над просодичною організацією мовлення, що включає формування інтонаційної виразності, ритміко-мелодійної структури висловлювання, темпо-ритмічних характеристик та правильного розподілу наголосу. Цей напрям сприяє наближенню мовленнєвого оформлення до нормативних моделей другої мови.

Не менш важливим компонентом корекційного процесу є розвиток лексико-граматичної сторони мовлення. Здійснюється уточнення значень слів, розширення словника, формування навичок адекватного вживання лексичних одиниць, а також засвоєння граматичних конструкцій і моделей зв'язного висловлювання [5].

Додатковим – є формування мовленнєвої мотивації та розвиток позитивного ставлення до використання другої мови, що забезпечує підвищення мовленнєвої активності та розширення комунікативної практики [3].

Таким чином, ефективність корекційної роботи забезпечується системним характером впливу, при якому всі напрями реалізуються взаємопов'язано з урахуванням індивідуальних особливостей дитини та специфіки білінгвального мовного середовища

Проведений аналіз дозволяє зробити висновок, що формування фонетико-фонематичних навичок в умовах білінгвізму є складним і багатофакторним процесом, який залежить від взаємодії мовленнєвого досвіду, особливостей мовного оточення та індивідуального розвитку дитини. Недостатня структурованість білінгвального середовища та переважання

однієї мови в повсякденній комунікації можуть призводити до явищ інтерференції, що позначається на якості звукової сторони мовлення та ускладнює засвоєння фонетичної системи другої мови.

Встановлено, що несформованість фонематичного сприйняття та навичок звуковимови в дошкільному віці може мати системний характер і проявлятися не тільки на рівні вимови, а й у сфері розуміння мови, лексико-граматичного оформлення висловлювань, а також у зниженні мовленнєвої активності та мотивації до використання другої мови [7].

Ефективна корекційна робота має бути комплексною та включати розвиток фонематичних процесів, корекцію вимови, формування просодичної організації мовлення, розширення лексико-граматичних засобів, а також підтримку мовленнєвої мотивації. Важливою умовою успішності є системність впливу та врахування індивідуальних особливостей дитини у поєднанні з характеристиками її мовного середовища.

Таким чином, білінгвальне середовище має значний вплив на становлення фонетико-фонематичної сторони мовлення, що зумовлює необхідність ранньої діагностики, своєчасної корекції та науково обґрунтованого педагогічного супроводу мовленнєвого розвитку дошкільнят.

Література:

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку в умовах полілінгвального середовища. *Наукові праці НПУ імені М. П. Драгоманова*. Київ, 2019. С. 45–52.
2. Гаврилова Н. С. Формування фонетико-фонематичних процесів у дітей дошкільного віку. *Збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2018. С. 63–71.
3. Чередниченко Г. А. Психолінгвістичні особливості мовленнєвого розвитку дітей-білінгвів. *Педагогічні науки: збірник наукових праць НПУ ім. М. П. Драгоманова*. Київ, 2019. С. 112–120.

4. Сисоєва С. О. Проблеми багатомовної освіти та розвитку мовлення дітей. *Педагогіка і псих професійної освіти*. Київ, 2020. С.28–36.
5. Paradis J. Bilingual children's acquisition of English morphosyntax: The role of language input. *Journal of Child Language*. 2011. Vol.38(3). P.560–587.
6. Hoff E. Language development in bilingual children. *Pediatrics Clinics of North America*. 2018. Vol. 65(1). P. 31–43.
7. Kroll J. F., Dussias P. E. Bilingual language processing and phonological representation. *Annual Review of Linguistics*. 2019. Vol. 5. P. 105–129.

Крічфалушій О.М.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Дрозд Л.В.

докторка філософії, старша викладачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

МУЛЬТИСЕНСОРНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ФАКТОР ПІДВИЩЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОГО ВПЛИВУ НА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна система спеціальної та інклюзивної освіти вимагає пошуку інноваційних підходів до корекції мовленнєвих порушень у дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Традиційні методи логопедичного впливу часто виявляються недостатніми для дітей із комплексними порушеннями, оскільки вони мають низький рівень мотивації та швидку втомлюваність. Мультисенсорний підхід, що базується на одночасному залученні декількох аналізаторів (зорового, слухового, тактильного), стає дієвим інструментом у роботі логопеда.

Мультисенсорне середовище - це спеціально організований простір, де дитина отримує різноманітні стимули, що активізують когнітивну та мовленнєву діяльність. Використання мультимедійних технологій у поєднанні з сенсорним обладнанням дозволяє створити «ситуацію успіху» для дитини.

У логопедичній практиці використання мультисенсорних технологій доцільно розподілити за такими етапами:

1. Підготовчий етап (сенсорна інтеграція). На цьому етапі використовуються тактильні панелі, сухі басейни та світлове обладнання для зниження емоційного та м'язового напруження. Це створює сприятливий фон для артикуляційної гімнастики. Наприклад, виконання вправ для язика під супровід зміни кольорів на інтерактивній лампі допомагає дитині довше утримувати увагу на завданні.

2. Етап постановки та автоматизації звуків (мультимедійний супровід). Використання спеціалізованих програмних комплексів (наприклад, «Світ звуків» або мобільних додатків із розпізнаванням голосу) дозволяє дитині бачити «силу» свого видиху або правильність вимови звуку у вигляді анімації. Візуалізація мовленнєвих сигналів перетворює монотонне повторення звуків на захопливу гру, що критично важливо для дітей із розладами аутичного спектра або ЗПП [1].

3. Розвиток фонематичного слуху та лексико-граматичної будови. Мультимедійні презентації та інтерактивні дошки дозволяють моделювати ситуації, які важко відтворити за допомогою звичайних картинок. Дитина може «пересувати» об'єкти, групувати їх за звуковим складом, одночасно отримуючи звуковий фідбек. Це сприяє швидшому формуванню зв'язків між словом та образом.

Окремої уваги заслуговує використання візуально-ритмічних рядів у поєднанні з сенсорними матеріалами (піском, водою, крупами). Наприклад, викладання дитиною послідовності предметів на світловому столі паралельно з вимовлянням складів допомагає подолати порушення складової структури слова. Такий підхід забезпечує роботу за принципом «від відчуття - до формування поняття».

Ефективність мультисенсорного середовища також підтверджується позитивною динамікою в емоційно-вольовій сфері. Завдяки інтерактивним

елементам зменшується мовленнєвий негативізм, дитина стає більш відкритою до взаємодії з логопедом. Це дозволяє реалізувати індивідуальну траєкторію розвитку кожного здобувача освіти в умовах інклюзивної групи [3].

Впровадження мультисенсорного середовища в логопедичну роботу не лише підвищує якість корекційного процесу, а й забезпечує комплексний розвиток особистості дитини. Поєднання цифрових мультимедійних технологій із традиційними методами сенсорного виховання дозволяє досягти стабільних результатів у коротші терміни. Це є важливою складовою професійної компетентності сучасного педагога, який працює з дітьми з особливими освітніми потребами.

Література:

1. Використання мультимедійних засобів у логопедичній роботі з дошкільниками / О. Король та ін. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 14 (52). С. 210–222.
2. Данілавичюте Е. Е. Стратегії логопедичної допомоги дітям з порушеннями мовлення в умовах інклюзії. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. № 3. С. 15–28.
3. Король О., Листренко В. SMART-гра в логопедії: інтеграція сучасних ігрових інструментів у корекційну роботу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2025. Вип. 40. С. 88–95.
4. Мартинчук О. В. Корекційно-розвиткова робота з дітьми з особливими освітніми потребами: теорія та практика : навч. посіб. Київ : Слово, 2021. 320 с.
5. Рибалка В. В. Цифрові трансформації в спеціальній освіті: мультимедійний супровід логопедичних занять. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2024. № 72 (2). С. 143–149.

Ходаковська Е.А.
магістрантка кафедри спеціальної освіти
Кабельнікова Н.В.
кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри
спеціальної освіти
Херсонського державного університету

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З РОЗВИТКУ ЧАСОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Формування часових уявлень у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення належить до найбільш складних та багатоаспектних проблем сучасної логопедії. Час як об'єктивна категорія буття характеризується специфічними властивостями, такими як плинність, незворотність, відсутність наочної форми та неможливість безпосереднього сприймання через традиційні органи чуття [4]. Для дитини з нормотиповим психомовленнєвим розвитком засвоєння часових категорій відбувається поступово у повсякденних режимних моментах та соціальній взаємодії, однак для дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) цей процес значно ускладнюється внаслідок системного порушення всіх компонентів мовленнєвої системи та пов'язаних із ними психічних функцій [2]. Впровадження інноваційних технологій у логопедичну практику стає необхідною умовою для створення компенсаторних механізмів, які дозволяють візуалізувати абстрактні поняття та забезпечити ефективну інтеграцію дитини в соціум.

Процес відображення часових інтервалів у свідомості людини базується на складній взаємодії різних аналізаторних систем. У психологічній літературі (Р.Fraisse, J.Piaget) сприймання часу визначається як відображення об'єктивної тривалості, швидкості та послідовності явищ дійсності. На відміну від просторового сприйняття, час не має фізичних параметрів, які можна було б безпосередньо побачити або торкнутися, що робить його

відчуття дитиною надзвичайно складним завданням. Дослідження підтверджують, що дитяче сприйняття часу тривалий час залишається фрагментарним та ситуативним і суб'єктивне відчуття тривалості подій у дошкільників безпосередньо залежить від емоційного забарвлення діяльності та її насиченості [6; 7]

Для дітей із загальним недорозвитком мовлення характерною є специфічна дезорганізація темпо-ритмічної структури діяльності. Порушення мовлення при ЗНМ не обмежується лише порушеннями звуковимови чи бідністю словника; воно характеризується дефіцитарністю глибинних механізмів програмування та контролю, що проявляється у труднощах встановлення послідовності подій та розумінні причинно-наслідкових зв'язків [4].

Відомо, що дошкільний вік вважається сенситивним періодом для мовленнєвого розвитку, оскільки саме в цей час дитина виявляє максимальну чутливість до інформації, закованої у мовні одиниці. Проте дефіцит вербальних засобів у дітей із ЗНМ призводить до того, що вони не можуть позначити часові відношення словом, що, у свою чергу, гальмує розвиток логічного мислення та здатності до планування. Зазначене засвідчує про необхідність проведення цілеспрямованої роботи з формування часових уявлень у дітей цієї категорії, що передбачає поєднання традиційних методик з інноваційними технологіями, зокрема інформаційно-комунікаційними.

Інноваційні технології в логопедії розглядаються як нові, впроваджені методи та інструменти, що є результатом інтелектуальної діяльності педагога та спрямовані на підвищення ефективності корекційного процесу [1]. У роботі з дошкільниками із ЗНМ інновації виконують роль стимуляторів пізнавальної активності, оскільки традиційні методики часто не забезпечують достатньої мотивації та наочності для засвоєння таких абстрактних категорій, як час. Інноваційні методи забезпечують цю опору через візуалізацію та

матеріалізацію часових відношень, роблячи їх доступними для аналізу дитиною з порушеннями мовлення [2].

Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у логопедичну практику відкриває широкі можливості для подолання вербалізму та формування конкретних образів часу. Мультимедійні засоби дозволяють не лише підвищити мотивацію дитини до занять, а й забезпечити динамічність подачі матеріалу, що є критично важливим для розуміння плинності часу. Візуалізація акустичних та смислових компонентів мовлення через комп'ютерні програми допомагає дитині «побачити» тривалість звуків, складів та цілих висловлювань, що закладає підвалини для усвідомлення часових проміжків [3].

У сучасній логопедії використовуються комплексні комп'ютерні програми, які містять окремі модулі для роботи з часовими категоріями. Одним із найбільш відомих українських ресурсів є програмно-апаратний комплекс «Живий звук», у складі якої виділено модуль «Пори року». Цей інструментарій дозволяє дітям у ігровій формі вивчати характерні ознаки кожної пори року, спостерігати за змінами в природі, які відбуваються протягом тривалого часу, та встановлювати послідовність сезонних явищ. Крім того, програма допомагає в автоматизації звуковимови та розвитку фонематичних процесів, що безпосередньо впливає на здатність дитини адекватно використовувати часову лексику [5].

В останні роки досить поширеними в логопедичній практиці використовуються онлайн-інструменти для створення авторських дидактичних матеріалів. Платформа Learning Apps дозволяє створювати інтерактивні вправи, такі як пазли, ігри на встановлення відповідності або сортування, які допомагають дітям диференціювати часові поняття. Наприклад, вправа «Частини доби» може вимагати від дитини розподілити зображення різних видів діяльності відповідно до часу їх виконання, що сприяє усвідомленню структури дня.

Ресурс Wordwall є зручним для створення логопедичних ігор типу «Колесо фортуни» або «Вікторина», де діти можуть змагатися у знанні послідовності місяців чи днів тижня. Використання презентацій у PowerPoint дозволяє інтегрувати в заняття анімаційні ефекти та звук, що допомагає утримувати увагу дитини та робити процес навчання більш емоційним та цікавим. Важливо зазначити, що такі платформи, як Learning UA та Twinkl, надають доступ до великої кількості готових робочих аркушів та постерів, які можна використовувати як роздатковий матеріал під час занять [5].

Успішність використання ІКТ у логопедичній роботі залежить від дотримання низки педагогічних умов.

По-перше, логопед повинен бути добре поінформованим про сучасні комп'ютерні технології, програмно-апаратні комплекси та професійно володіти методикою їх застосування.

По-друге, в освітньому закладі має бути створене інноваційне середовище, яке забезпечує доступ дітей до необхідних дидактичних матеріалів та технічних засобів. Логопедичні технології мають розглядатися з трьох ракурсів: традиційного, інноваційного та змішаного. Поєднання традиційних методів (наприклад, бесіда про пори року) з ІКТ (перегляд мультимедійної презентації або гра на планшеті) дозволяє досягти максимального корекційно-розвиткового ефекту.

По-третє, важливим є індивідуальний підхід до кожної дитини. Завдання мають бути адаптовані до рівня мовленнєвого розвитку дитини, її психофізіологічних особливостей та інтересів. Тільки за умови емоційної залученості дитини та її позитивної мотивації можливе формування стійких часових уявлень.

Отже, формування часових уявлень є невід'ємною частиною пізнавального розвитку дитини, що забезпечує її здатність організовувати свою діяльність та розуміти логіку оточуючого світу. Використання ІКТ дозволяють візуалізувати абстрактні поняття, активізувати різні канали

сприймання та підвищити пізнавальний інтерес дітей, створюючи міцний фундамент для підготовки дитини до школи та її подальшої соціалізації.

Література:

9. Бичкова С. Ю. Інноваційні технології як засіб підвищення якості логопедичних занять. URL: [http://almanah.ltd.ua/save/2018/1%20\(10\)/208.pdf](http://almanah.ltd.ua/save/2018/1%20(10)/208.pdf) (дата звернення: 12.04.2026).
10. Івченко М. В., Кібальна К. О., Мельніченко Т. В. Формування часових уявлень у дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Наукові здобутки студентів Інституту людини*. 2016. № 1(5). URL: <https://www.studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/60> (дата звернення: 13.04.2026).
11. Ласточкіна О. В., Прокопенко А. С. Інформаційно-комунікаційні технології у системі корекції порушень мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації (15 лютого 2019 року, м. Суми)*. С. 30–33. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/461c98fb-ef5c-4d00-a3f2-1e5e398f6518/content> (дата звернення: 23.04.2026).
12. Логопсихологія: навч. посіб. / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. М.К.Шеремет. Київ: Знання, 2010. 293 с.
13. Сайти та програми для логопедичних занять онлайн. Веб-ресурс. URL: <https://buki.com.ua/blogs/saiti-ta-programi-dlia-logopedicnix-zaniat-onlain/> (дата звернення: 21.04.2026).
14. Fraisse P. The Psychology of Time. New York : Harper & Row, 2019. 343 p. URL: <https://archive.org/details/psychologyoftime0000frai> (дата звернення: 18.04.2025).
15. Piaget J. The Child's Conception of Time. London : Routledge, 2006. 411 P.

Чепелюк А.О.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.

*кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

ВПЛИВ ВОЄННИХ ДІЙ НА ОПАНУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЮ ФУНКЦІЄЮ ДІТМИ У ДОШКІЛЬНОМУ ВІЦІ

В умовах повномасштабної війни особливої наукової та практичної значущості набуває проблема впливу воєнних дій на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку, які перебувають на прифронтових територіях. Дошкільний вік є чутливим періодом формування мовленнєвої функції, зв'язного мовлення, комунікативної ініціативи, емоційної саморегуляції та соціальної взаємодії. Перебування дитини в умовах хронічного стресу, небезпеки, повітряних тривог, вимушеного перебування в укриттях, соціальної ізоляції та нестабільності освітнього середовища може спричинити затримку мовленнєвого розвитку, зниження мовленнєвої активності, появу мовленнєвої тривожності, регрес раніше сформованих навичок, загострення темпо-ритмічних порушень і труднощі комунікації.

Мовленнєвий розвиток у дошкільному віці визначає якість комунікації, мислення, саморегуляції та соціальної поведінки дитини. Мовлення забезпечує не лише називання предметів, а й побудову висловлювання, вираження потреб і емоцій, участь у грі, засвоєння правил взаємодії з дорослими й ровесниками. Недостатність мовленнєвої функції позначається на пізнавальній активності, навчальній готовності, емоційній стійкості та включенні дитини в групу [1].

Опанування рідної мови охоплює виникнення комунікативного наміру, добір слів, граматичне оформлення фрази, інтонаційне виділення змісту й контроль зрозумілості висловлювання. Спочатку дошкільник спирається на ситуацію, предмет і дію, а згодом переходить до контекстного мовлення, де зміст зрозумілий без безпосереднього показу. Розвиток словника, фонематичного сприймання, граматичної будови та зв'язного мовлення потребує живого діалогу, читання, переказу, сюжетно-рольової гри, опису

ілюстрацій і мовленнєвого моделювання побутових ситуацій. Дорослий задає зразок, розширює фразу, уточнює значення слів і стимулює пояснення причин, послідовності та почуттів.

Планувальна функція мовлення формується через перехід від зовнішнього коментування до внутрішнього регулювання дії. Дитина спочатку називає предмети й повторює інструкції, далі домовляється про правила гри, розподіляє ролі, пояснює порядок виконання, а на старшому дошкільному етапі частково переносить планування у внутрішній план. Хронічне напруження порушує цю динаміку: ресурси психіки спрямовуються на контроль небезпеки, а не на мовленнєве експериментування. Висловлювання стають коротшими, фрагментарними, реактивними; посилюються паузи, повтори, незавершені фрази або відмова від відповіді [2].

Комунікативна діяльність забезпечує соціалізацію дошкільника: засвоєння черговості реплік, способів прохання, заперечення, узгодження дій, пояснення власного стану й вербалізації емоцій. Перебування в укриттях, ізоляція, дистанційний формат занять, часті переїзди та втрата звичних груп однолітків зменшують кількість діалогів, спільних ігор, спонтанних запитань. Мовленнєва практика стає збідненою, а соціальний досвід - уривчастим.

Мовленнєва функція дошкільника особливо чутлива до емоційної безпеки, режиму, прив'язаності до дорослого й психофізіологічного стану. Дитячий стрес виникає тоді, коли подія перевищує можливості її пояснити, передбачити або контролювати. Для дошкільника травматичними є не лише обстріли чи вибухи, а й гучні звуки, поспіх дорослих, заборона виходити, очікування тривоги, різка зміна місця, розлука з близькими. Реакція поєднує емоційне збудження, тілесне напруження, нестійкість уваги, порушення сну, плаксивість, агресивність або відстороненість. У мовленні це проявляється короткими відповідями, неточним добором слів, фрагментарним переказом і слабкою ініціативою в діалозі.

Мовленнєва тривожність формується, коли говоріння пов'язується з ризиком помилки, осуду, примусу чи втрати контролю. У кризовому середовищі навіть просте запитання може викликати шепіт, односкладову відповідь, уникання зорового контакту, відмову повторювати слова, плач або тілесну скутість. У частини дітей виникає вибіркковість мовлення: у безпечному колі вони говорять активно, а в освітньому чи новому середовищі обмежують вербальний контакт. Темпо-ритмічні порушення посилюються через нерівномірне дихання, підвищений м'язовий тонус і нестійкість нервової системи; можливі мовленнєві блоки, повтори складів, загострення заїкання та прояви елективного мутизму.

Регрес мовленнєвих і соціальних навичок є захисною реакцією на тривале перевантаження. Дошкільник може потребувати постійної присутності дорослого, спрощувати фрази, повертатися до «дитячих» слів, використовувати плач або жест замість пояснення, уникати гри з ровесниками. Вимога говорити «як раніше» поглиблює напруження. Відновлення починається зі стабільних ритуалів, коротких діалогів, спільного читання, гри, повторюваних інструкцій і підтримки будь-якої мовленнєвої ініціативи [3].

Воєнні дії створюють для дошкільника тривалий травматичний фон. Повітряні тривоги, обстріли, укриття, евакуації, руйнування простору, зміна дитячого садка й втрата контактів руйнують базове відчуття безпеки, яке зазвичай підтримується передбачуваністю порядку дня, стабільністю місця, фізичною захищеністю, вільною грою та спокійною реакцією дорослого. Дитина не завжди розуміє причини війни, але точно зчитує інтонації, заборони, поспіх і напруження в родині. У стані хронічної мобілізації знижується пізнавальна ініціатива, мовленнєве планування, здатність до символічної гри й активної взаємодії.

Посттравматичне реагування у дошкільників рідко має форму послідовної розповіді про пережите. Частіше воно проявляється нічними страхами, тривожними іграми, агресією, гіперактивністю, завмиранням,

надмірною прив'язаністю до дорослого, униканням нових людей, порушеннями апетиту й сну. Для мовлення наслідки прямі: гіперактивна дитина говорить швидко й уривчасто, перескакує між темами; дитина у стані ступору мовчить, не ініціює діалог, не відповідає на звернення; агресивна реакція замінює словесне пояснення потреби. Порушення уваги, пам'яті й довільної регуляції ускладнюють засвоєння нових слів, утримання інструкції, переказ і побудову причинно-наслідкових зв'язків.

Прифронтові території формують нестабільне мовленнєве середовище з обмеженими соціальними контактами й нерівномірним доступом до освіти. Комунікативна депривація полягає не у відсутності мовлення навколо дитини, а в дефіциті різноманітних, емоційно безпечних і розвивальних ситуацій говоріння. В укриттях мовлення дорослих часто стає коротким, інструктивним, напруженим; дистанційне навчання підтримує контакт із педагогом або логопедом, але не замінює живу взаємодію, спільну увагу до предмета, наслідування, гри й емоційний відгук. Тяжкі порушення мовлення загострюються через хронічний стрес, нерегулярне відвідування закладів дошкільної освіти, обмежений доступ до логопеда, перервану діагностику та зниження мовленнєвої практики [2].

Психолого-логопедична допомога дітям у кризових умовах має поєднувати мовленнєву корекцію з емоційною стабілізацією. Робота лише над звуковимовою, словником чи граматичною будовою не дає стійкого результату, якщо дитина перебуває в страху, недовірі або мовленнєвій тривожності. Мультидисциплінарна модель розмежовує завдання: логопед оцінює мовленнєві компоненти, психолог - травматичні реакції, педагог організовує щоденне мовленнєве середовище, родина закріплює навички в побуті.

Травмаінформований підхід розглядає мовчання, плач, уникання відповіді чи рухове збудження як ознаки перевантаження. Безпечний простір передбачає передбачуваний порядок заняття, доброзичливий тон, право на

паузу, відсутність примусу й можливість спочатку реагувати невербально. Логопсихосинергетичний підхід поєднує мовлення, емоції, тілесне напруження та комунікативну поведінку; у роботі із заїканням, мутизмом і мовленнєвими блоками доцільні ігрові дихальні вправи, ритмізоване мовлення, паузи й м'яке мовленнєве моделювання.

Невербальні й експресивні засоби переводять переживання у слово: дитина показує страх, втрату чи злість у грі, малюнку, русі, казковому сюжеті або роботі з лялькою, а фахівець поступово вводить назви емоцій, дій і способів допомоги. У прифронткових умовах корекційний процес має бути гнучким: короткі заняття, чітка послідовність, предмети в руках, картинки, рух, дихальні паузи, повторення знайомих ритуалів. Мета допомоги – відновити безпечний контакт, розуміння зверненого мовлення, називання емоцій, участь у грі й активну комунікацію.

Отже, психолого-логопедична допомога дітям на прифронткових територіях має корекційний, стабілізаційний і розвитковий характер. Її мета полягає не лише у виправленні мовленнєвих недоліків, а у відновленні здатності дитини безпечно вступати в контакт, розуміти мовлення, виражати потреби, називати емоції, брати участь у грі й поступово повертатися до активної комунікації.

Література:

1. Наволокова О. О., Боряк О. В. Психолого-логопедична реабілітація дітей із тяжкими порушеннями мовлення у прифронткових зонах: досвід Харківської області. *Inclusion and Diversity*. 2025. Вип. 5. С. 42–47.
2. 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

3. Черніченко Л. А., Лемещук М. А. Особливості впливу воєнних дій в Україні на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2024. № 2 (20). С. 818–827.

Шелкова О.Л.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ГРАМАТИЧНОЇ БУДОВИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ (НА ПРИКЛАДІ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ДРУГОЇ)

Мовлення є однією з найважливіших вищих психічних функцій людини, що забезпечує процес соціальної взаємодії, пізнання та засвоєння суспільного досвіду. Його формування є складним і тривалим процесом, який ґрунтується на узгодженій діяльності різних психофізіологічних механізмів. Порушення будь-якої ланки мовленнєвого розвитку негативно впливає на становлення мовленнєвої системи загалом і ускладнює повноцінну комунікативну діяльність дитини. Особливе значення має граматична будова мовлення, яка забезпечує вірне поєднання слів у реченні, встановлення логічних зв'язків між ними, та формування зв'язного мовлення, повноцінного мовного висловлювання.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) формування граматичної будови мовлення відбувається зі своїми труднощами та особливостями. Такі діти важко засвоюють принципи словозміни та словотворення, допускають помилки в узгодженні слів, неправильно узгоджують відмінкові форми, пропускають службові слова, спрощують синтаксичні конструкції [3].

Актуальність цієї проблеми в умовах білінгвізму значно зростає. Починаючи з 24 лютого 2022 року тисячі українських дітей опинились за кордоном, в іншомовному середовищі і вже більше чотирьох років зростають та навчаються в умовах білінгвізму. Для дітей із ЗНМ опанування двома мовами стає справжнім викликом, оскільки недостатній розвиток мовленнєвої системи ускладнює засвоєння як рідної, так і другої мови [1; 4]. Дослідження науковців Л. Казанцевої, Н. Коновалової, С. Паламар, І. Усаченко, О. Шевчук-Клюжевої засвідчують, що проблема білінгвізму є міждисциплінарною та активно досліджується не тільки у логопедії, а й у психології, психолінгвістиці, педагогіці. Науковці розглядають білінгвізм як складне соціолінгвістичне та психолінгвістичне явище, що передбачає функціонування двох мов у мовленнєвій діяльності людини та їх взаємодію у процесі комунікації.

Метою дослідження є визначення особливостей формування граматичної будови рідного мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ в умовах білінгвізму та окреслення напрямів корекційно-логопедичної роботи з урахуванням впливу другої німецької мови.

В умовах білінгвізму, особливо при вивченні другої німецької мови, труднощі під час засвоєння граматичної будови мовлення посилюються через відмінності у граматичних системах мов. Однією з характерних рис німецької мови є чітко визначений порядок слів у реченні. Наприклад, у розповідному реченні дієслово стоїть завжди другим (так звана V2-позиція дієслова). А у підрядних реченнях дієслово розташовується у кінці речення. Крім того, німецька мова має систему артиклів (щось на зразок нашого узгодження по родах, числах та відмінках). Для української мови артиклі не є характерними, що створює додаткові труднощі у дітей при засвоєнні німецької граматики [2]. Ще однією важливою особливістю німецької мови, яка є важливою в контексті цього дослідження, є наявність чіткої системи відмінювання іменників та прикметників, а також зміна форми дієслова в залежності від

особи та числа. Для дітей із загальним недорозвитком мовлення засвоєння цих граматичних відмінностей є складним процесом. Вони можуть переносити граматичні моделі рідної мови на німецьку або змішувати структури двох мов.

Найбільш типовими труднощами при засвоєнні німецької мови у дітей із ЗНМ є порушення порядку слів у реченні, пропуск дієслова у другій або останній позиції, неправильне використання артиклів (щось на зразок плутанини «він», «вона», «воно» в українській мові), а також труднощі у використанні відмінкових форм. Такі особливості можуть впливати і на формування граматичної будови рідної мови.

З огляду на зазначене, особливого значення набуває організація системної корекційно-логопедичної роботи. Основними напрямками такої роботи має бути розвиток граматичних узагальнень, формування навичок правильного використання граматичних форм в залежності від мови, удосконалення синтаксичних конструкцій та зв'язного мовлення. Особливу увагу слід приділяти порівняльному підходу у корекційній роботі, коли дитині за допомогою наочного матеріалу, дидактичних вправ, мовленнєвих ігор демонструються відмінності між граматичними структурами рідної та німецької мов.

Також така логопедична робота повинна будуватися з урахуванням особливостей розвитку дитини, ступеня ЗНМ, тобто рівня сформованості мовних навичок, а також мовного середовища.

Слід окремо підкреслити, що корекція та розвиток граматичної будови мовлення у дітей дошкільного віку в умовах білінгвізму є складним і багаторівневим процесом. Не тільки дитина у корекції, а й сам логопед має добре розуміти особливості граматичної будови німецької мови, зокрема мати уявлення про чіткий порядок слів у реченні, артиклі та специфіку відмінювання.

Отже, проблема формування граматичної будови мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення в умовах білінгвізму є

актуальною та потребує подальшого наукового вивчення. Складність взаємодії двох мовних систем обумовлює необхідність розроблення ефективних підходів до діагностики та корекції мовленнєвих порушень з урахуванням особливостей білінгвального розвитку дитини. Це зумовлює потребу вдосконалення методичного забезпечення логопедичної роботи спрямованої на формування граматичних навичок у дітей, які опановують німецьку мову як другу.

Подальші наукові дослідження полягають у розробці та апробації спеціальних корекційних програм, спрямованих саме на роботу з білінгвальними дітьми із ЗНМ, а також на створення методичних рекомендацій для логопедів, педагогів і батьків щодо ефективної організації мовленнєвого розвитку дітей, які опановують німецьку мову як другу.

Література:

1. Коваленко Г. С. Розвиток граматичного ладу мовлення у білінгвальних дітей із ЗНМ III рівня з використанням онлайн-технологій. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє: до 85-річчя акад. В. І. Бондаря*. Зб. наук. пр. Харків: Харківський національний педагогічний університет ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 156–159. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/14466> (дата звернення: 01.04.2026).
2. Котвицька В. А., Лазебна О. А. Німецька граматики крок за кроком: навчально-методичний посібник [Електронний ресурс]. Київ: Національний технічний університет України «КПІ ім. Ігоря Сікорського», 2021. URL: http://library.megu.edu.ua:8180/jspui/bitstream/123456789/4874/1/2021-Deutsche_Grammatik.pdf (дата звернення: 02.04.2026).
3. Логопедія / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Видавничий дім «Слово», 2010. 376 с. URL: <https://studfile.net/preview/2041266/> (дата звернення: 23.01.2026).

4. Паламар С. П. Білінгвізм як наукова проблема, аспекти дослідження білінгвізму. *Актуальні проблеми та перспективи розвитку дошкільної освіти і професійної підготовки педагогічних кадрів у контексті євроінтеграційних процесів*. Матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. (Чернівці, 12–13 трав. 2016 р.). Чернівці, 2016. С. 121–125. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/14942/1/Palamar_S_P_BNP_2016.pdf (дата звернення: 01.04.2026).

Шозда Т.В.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Ляшко В.В.

*кандидатка психологічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

ІНКЛЮЗИВНЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК РЕСУРС ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Розвиток інклюзивної освіти в Україні є одним із пріоритетних напрямів модернізації сучасної освітньої системи. Основною метою інклюзивного навчання є не лише забезпечення доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти, а й створення умов для їхньої повноцінної соціалізації, розвитку комунікативної компетентності та інтеграції у суспільство [1].

Особливого значення ця проблема набуває в молодшому шкільному віці, оскільки саме на цьому етапі формуються основи міжособистісної взаємодії, соціальної активності, здатності до співробітництва та конструктивного спілкування. Для дітей з особливими освітніми потребами процес формування соціально-комунікативних навичок часто ускладнюється через специфіку психофізичного розвитку, що може проявлятися у труднощах встановлення контактів з однолітками, недостатньому розумінні соціальних норм і правил, обмеженій комунікативній ініціативності [2].

У цьому контексті інклюзивне середовище виступає важливим педагогічним ресурсом, який забезпечує природні умови для формування навичок соціальної взаємодії через постійне включення дитини в систему спільної діяльності.

Соціальна взаємодія є складним багаторівневим процесом, який включає здатність до встановлення контактів, підтримання діалогу, співпраці, розуміння емоційного стану співрозмовника, дотримання норм поведінки та конструктивного розв'язання конфліктних ситуацій [3].

Для молодших школярів з особливими освітніми потребами розвиток цих навичок є необхідною умовою успішної адаптації до шкільного середовища. Низький рівень сформованості соціальної взаємодії може призводити до труднощів у навчальній діяльності, зниження самооцінки, ізоляції в дитячому колективі та порушення процесу соціалізації.

Інклюзивне освітнє середовище забезпечує унікальні можливості для подолання таких труднощів. Спільне навчання дітей з різними освітніми можливостями створює умови для розвитку толерантності, взаєморозуміння, емпатії та взаємної підтримки. У процесі щоденної взаємодії учні набувають практичного досвіду комунікації, навчаються домовлятися, співпрацювати, враховувати потреби інших та спільно досягати результату [1, 5].

Важливим чинником ефективності інклюзивного середовища є його організація. Воно має бути психологічно безпечним, відкритим до різноманітності, орієнтованим на прийняття індивідуальних особливостей кожної дитини. Саме атмосфера підтримки та позитивного емоційного клімату сприяє активному включенню дітей у соціальну взаємодію [4].

Ключову роль у цьому процесі відіграє педагог. Учитель має виступати фасилітатором соціальної взаємодії, організовувати навчальний процес таким чином, щоб кожна дитина була залучена до спільної діяльності та мала можливість проявити власну активність.

До найбільш ефективних методів формування навичок соціальної взаємодії належать:

- кооперативне навчання;
- групові проєкти;
- сюжетно-рольові ігри;
- соціальні історії;
- інтерактивні вправи;
- арттерапевтичні технології;
- тренінгові заняття на розвиток комунікативних умінь [5].

Важливим аспектом є також співпраця школи та сім'ї. Узгодженість педагогічного впливу, підтримка батьками позитивних моделей соціальної поведінки, створення можливостей для закріплення соціальних навичок поза школою значно підвищують ефективність освітнього процесу.

Таким чином, інклюзивне середовище є не лише умовою навчання, а потужним ресурсом соціального розвитку молодших школярів.

Отже, інклюзивне освітнє середовище має значний потенціал для формування навичок соціальної взаємодії молодших школярів. Його ефективність визначається професійною компетентністю педагога, створенням позитивного психологічного клімату, використанням інтерактивних педагогічних технологій та активною співпрацею з родиною. Саме комплексний підхід забезпечує успішну соціалізацію дітей та їхню інтеграцію в сучасне суспільство.

Література:

1. Колупаєва А. А. *Інклюзивна освіта: реалії та перспективи*. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с. URL https://lib.iitta.gov.ua/1126/1/inkl_osv.pdf?utm_source=chatgpt.com
2. Синьов В. М. *Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка*. Київ : НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2009. 224 с. URL https://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/9771?utm_source=chatgpt.com

3. Тарасун В.В. *Освітньо-реабілітаційні технології: теорія і практика*. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2018. 304 с. URL https://lib.iitta.gov.ua/713512?utm_source=chatgpt.com

4. Шевцов А.Г. *Освітні основи реабілітології*. Київ: Леся, 2009. 483 с. URL https://core.ac.uk/download/pdf/32310345.pdf?utm_source=chatgpt.com

Миронова С.П. *Корекційна психопедагогіка*. Кам'янець-Подільський : Медобори, 2015. 312 с. URL https://kpnu.edu.ua/wp-content/uploads/2020/03/myronova.pdf?utm_source=chatgpt.com

Штефура Л. І.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Дрозд Л. В.

докторка філософії,

старша викладачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

КОМАНДНА ВЗАЄМОДІЯ ЯК КЛЮЧОВИЙ ІНСТРУМЕНТ МЕНЕДЖМЕНТУ ІНКЛЮЗИВНОГО ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Процес реформування системи дошкільної освіти в Україні ставить перед адміністрацією закладів нові виклики щодо організації якісного логопедичного супроводу в умовах інклюзії. Ефективність подолання мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку сьогодні залежить не лише від професійності окремого логопеда, а від якості менеджменту командної взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Актуальність теми полягає у необхідності переходу від автономної роботи фахівців до інтегрованої моделі супроводу, де управлінська складова забезпечує синергію зусиль команди.

Менеджмент інклюзивного логопедичного супроводу в сучасному закладі дошкільної освіти (ЗДО) базується на діяльності Команди психолого-педагогічного супроводу. Командна взаємодія в цьому контексті розглядається

як управлінська технологія, що дозволяє раціонально розподілити ресурси та забезпечити єдність корекційних впливів.

Основними компонентами менеджменту командної взаємодії є:

1. Інформаційно-аналітичний компонент. Передбачає створення єдиного інформаційного поля. Керівник закладу та вчитель-логопед мають організувати систему оперативного обміну даними про стан мовленнєвого розвитку дитини між вихователями, асистентами та батьками. Це дозволяє вчасно коригувати Індивідуальну програму розвитку (ІПР) та адаптувати освітній простір під потреби дитини.

2. Проєктувально-технологічний компонент. Полягає у спільному плануванні корекційно-розвиткових цілей. Менеджмент супроводу вимагає, щоб логопедичні цілі (наприклад, автоматизація певного звуку або розвиток фонематичного слуху) були інтегровані в усі види діяльності дитини в садочку: від ранкової гімнастики до занять із малювання та ігрової діяльності.

3. Контрольно-координаційний компонент. Забезпечує моніторинг виконання рішень Команди супроводу. Важливим аспектом менеджменту є проведення регулярних засідань, де аналізується динаміка розвитку дитини та рівень залученості батьків до корекційного процесу.

Особливу роль у менеджменті супроводу відіграє партнерство з родиною. Сучасний управлінський підхід передбачає трансформацію батьків з «об'єктів інформування» на «суб'єктів реалізації» корекційної програми. Логопед, як менеджер комунікації, має надавати батькам чіткі алгоритми підтримки мовленнєвого розвитку дитини в домашніх умовах, використовуючи цифрові інструменти (онлайн-консультації, відеоінструкції) [3].

Цифровізація управлінських процесів також є невід'ємною частиною сучасного менеджменту. Використання спільних електронних ресурсів для ведення документації Команди супроводу дозволяє забезпечити прозорість процесу та можливість відстеження прогресу дитини в режимі реального часу.

Це мінімізує бюрократичне навантаження на фахівців та підвищує оперативність прийняття управлінських рішень [4].

Проте, впровадження ефективного менеджменту командної взаємодії стикається з певними труднощами, такими як психологічна неготовність окремих педагогів до співпраці та недостатність досвіду в адаптації методичних матеріалів. Вирішення цих проблем вбачається в організації внутрішнього методичного навчання та створенні культури взаємодопомоги всередині закладу.

Отже, менеджмент інклюзивного логопедичного супроводу, побудований на засадах командної взаємодії, є запорукою успішної соціалізації та навчання дітей з ООП. Створення гнучкої системи управління, де кожен фахівець розуміє свою роль у загальному ланцюгу супроводу, дозволяє значно підвищити результативність логопедичної роботи та забезпечити високу якість дошкільної освіти в умовах інклюзії.

Література:

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: від основ до практики : монографія. Київ : Атопол, 2021. 208 с.
2. Мартинчук О. В. Менеджмент в освіті: стратегії командної взаємодії в інклюзивному просторі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2023. Вип. 42. С. 12–19.
3. Організація інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти : метод. рек. / уклад. Н. С. Михайлова та ін. Харків, 2024. 115 с.
4. Рибалка В. В. Командний підхід до логопедичного супроводу дітей з ООП: управлінський аспект. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. № 74 (1). С. 150–157.

Щербина Н.В.
магістрантка кафедри спеціальної освіти
Меліхова В.В.

*кандидатка педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонського державного університету*

ПОНЯТТЯ ТА СТРУКТУРА ЕМОЦІЙНОЇ САМОРЕГУЛЯЦІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Емоційна саморегуляція в сучасному науковому дискурсі розглядається як один із найбільш фундаментальних компонентів функціонування особистості, що визначає траєкторію її соціальної адаптації та психічного здоров'я. У контексті старшого дошкільного віку це поняття набуває особливої значущості, оскільки саме в цей період відбувається перехід від ситуативного емоційного реагування до усвідомленого керування власними станами.

Наукові розвідки останніх років визначають емоційну саморегуляцію як складну навичку керування емоціями, що передбачає знаходження конструктивних способів подолання негативних переживань та управління вираженням інтенсивних почуттів. Так у дослідженні Габа І. схарактеризовано цей феномен як здатність розпізнавати, розуміти та приймати власні емоції, використовуючи ці знання для регулювання поведінки та міжособистісних стосунків [2]. Це визначення корелює з процесуально-орієнтованим підходом, згідно з яким саморегуляція охоплює ініціацію, гальмування, уникнення або підтримання внутрішніх станів та фізіологічних процесів, пов'язаних з емоціями, задля досягнення соціальної адаптації.

Західна наукова традиція, представлена у роботах Gross J.J., Seixas R., Pignault A. та Houssemand C., яку описано у дослідженні Apurva Rajashekar [4], запропоновано розрізняти емоційний інтелект як результат (outcome-based) та емоційну регуляцію як процес (process-based). Емоційна регуляція в цій парадигмі - це сукупність механізмів, за допомогою яких індивіди впливають на те, які емоції вони відчують, коли вони їх відчують, і як вони їх виражають [4]. Дана модель підкреслює, що регуляція не є єдиною навичкою,

а являє собою репертуар стратегій, які дитина розгортає залежно від контексту, інтенсивності емоції та доступних внутрішніх ресурсів.

Дослідження Габи І. [2] зосереджує увагу на тому, що в дошкільному віці відбувається послідовна активізація механізмів довільної регуляції, що супроводжується розширенням кола об'єктів емпатії та форм її прояву. Важливою теоретичною знахідкою є розмежування автоматичної емоційної регуляції, яка здійснюється несвідомо, та навмисної (*deliberate*) регуляції, що вимагає когнітивних зусиль та усвідомленості. Для старшого дошкільника (5–6 років) характерним стає саме розвиток навмисної регуляції, що стає можливим завдяки дозріванню префронтальної кори мозку та розвитку мовлення.

Концептуальні підходи до визначення емоційної саморегуляції:

- навичка керування емоціями та трансформація деструктивних імпульсів у конструктивні дії. Основний фокус: соціальна адаптація та міжперсональні стосунки [2];

- сукупність процесів моніторингу, оцінки та модифікації емоційних реакцій. Основний фокус: темпоральний континуум (стратегії до та після виникнення емоції) [4];

- динамічна якість, що формується через досвід та соціальне середовище. Основний фокус: психологічна стійкість (*resilience*) у кризових умовах [3].

Як свідчить теоретичний аналіз досліджень Ярощук Н., Козігори М. [3], Arurva Rajashekar [4], сучасні дефініції відходять від трактування саморегуляції як суто стримування емоцій, натомість автори розглядають її як гнучкий інструмент управління внутрішнім станом для гармонійної взаємодії з оточенням.

Розглянемо структурну організацію емоційної саморегуляції у дітей старшого дошкільного віку, яка є ієрархічною та багатокomпонентною. Дослідники Nilfyr Katarina та Linda Plantin Ewe виділяють три базові виміри:

когнітивний, емоційний та поведінковий [5]. Ці компоненти перебувають у стані постійної взаємодії, формуючи цілісну систему регулятивного акту.

Когнітивний компонент структури базується на виконавчих функціях (executive functions). Він забезпечує здатність дитини фокусувати та перемикає увагу, пригнічувати імпульсивні реакції та використовувати робочу пам'ять для обробки емоційно значущої інформації. У дослідженні Huang Runke, Geng Zuofei та Siraj Iram, яке описано у роботі Nilfyr Katarina та Linda Plantin Ewe [5] було доведено, що когнітивна саморегуляція є найсильнішим предиктором успішності в опануванні навичок лічби (numeracy) та грамотності (literacy) у дітей 5–6 років.

Емоційний компонент охоплює процеси усвідомлення та диференціації власних почуттів, на чому наголошує Габа І. [2]. Старші дошкільники починають розуміти причини виникнення емоцій та вчать приймати їх як частину внутрішнього досвіду.

Поведінковий компонент є зовнішньою маніфестацією регулятивних процесів. Він проявляється у здатності дитини модифікувати свої дії відповідно до вимог ситуації, чекати своєї черги в грі, дотримуватися соціальних норм та правил. Поведінкова саморегуляція, на думку Nilfyr Katarina та Linda Plantin Ewe, тісно корелює з когнітивною, що свідчить про їхню глибоку інтегрованість у структурі психіки дитини [5].

Науковцями також виокремлюються внутрішні (інтро-) та зовнішні (екстра-) рівні прояву кожного компонента. Інтропоказники відображають глибину усвідомлення та внутрішню рівновагу, тоді як екстрапоказники - конструктивні дії та уникнення імпульсивних реакцій у стресових ситуаціях покликання [2; 5].

Ефективність емоційної саморегуляції у старшому дошкільному віці детермінована рівнем дозрівання специфічних структур головного мозку. Розглянемо вікову динаміку та психологічні новоутворення у 5–7 років. Період від 5 до 7 років є сензитивним для становлення психологічної стійкості

та самокерування. Згідно з дослідженнями Ярошук Н. та Козігори М., психологічні характеристики старшого дошкільного віку створюють фундамент для розвитку емоційної резильєнтності (resilience) [3].

Динаміка розвитку регуляції в цей період виглядає наступним чином:

- 5-й рік життя: почуття стають стабільнішими, але збудження все ще переважає над гальмуванням. Будь-яке порушення звичного ритму життя може викликати бурхливі емоційні реакції [3].
- 6-й рік життя: мислення стає відносно незалежним від сприйняття, що дозволяє дитині здійснювати внутрішній контроль. З'являються первинні форми довільної уваги, що зумовлює якість саморегуляції [3].

Розвиток емоційної саморегуляції не відбувається ізольовано, він глибоко вкорінений у соціальний контекст дитини. За визначенням Богуш А. та Гавриш Н.: «На соціалізацію особистості впливають мікро-, мезо-, і макро-фактори. Мікрофактори - це сім'я, батьки, родичі, спілкування з однолітками (друзями); дошкільний навчальний заклад, школа» [1, с. 13].

Події 2019–2022 років, що були обумовлені пандемією COVID-19, суттєво змінили «нормативний» хід соціального та емоційного розвитку дітей. У дослідженні Sena Nur Oğuz та Yunus Pınar зазначено, що тривала ізоляція, обмеження контактів з однолітками та закриття освітніх установ - призвели до того, що діти, які вступали до школи у 2024–2025 роках, часто мали підвищені емоційні потреби та крихку соціальну впевненість [6]. Дана тенденція простежується й в умовах вимушеної міграції українців у період повномасштабного вторгнення з 2022 року, яка позначається на змінах умов проживання, що характеризується не тільки обмеженою соціалізацією, а й іноді зміною мовного середовища.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури останніх років дозволяє визначити емоційну саморегуляцію у дітей старшого дошкільного віку як інтегративну здатність до свідомого моніторингу та модифікації емоційних станів, що базується на єдності когнітивних, афективних та поведінкових

процесів. Структура цього феномену є багатовимірною, де когнітивний компонент (виконавчі функції) забезпечує контроль, емоційний - усвідомлення та прийняття, а поведінковий - адекватну експресію та соціальну адаптацію.

Отже, емоційна саморегуляція виступає центральним новоутворенням, що готує дитину до переходу на наступний етап онтогенезу - молодший шкільний вік, забезпечуючи фундамент для майбутньої академічної успішності та психологічного благополуччя.

Література:

1. Богуш А., Гавриш Н. Методика ознайомлення дітей з довкіллям у дошкільному навчальному закладі. Підручник для ВНЗ. К.: Видавничий Дім "Слово", 2008. 408 с. <https://studfile.net/preview/11547635/>.

2. Габа І. Особливості емоційної саморегуляції дітей дошкільного віку. *Наукові праці Міжрегіональної академії управління персоналом. Психологія* Випуск 3 (56), 2022. С. 45-50. DOI: <https://doi.org/10.32689/maup.psych.2022.3.7https://journals.maup.com.ua/index.php/psychology/article/view/2386>.

3. Ярошук Н.П., Козігора М.А. Психологічні особливості дошкільного віку як основа для формування емоційної стійкості. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського*. Том 36 (75) № 4 2025. С. 129-145. https://psych.vernadskyjournals.in.ua/journal/4_2025/22.pdf/

4. Apurva Rajashekar. Emotional Regulation in Children and Adolescents and the Effectiveness of Intervention Programmes: a Cross-cultural Perspective. *International Journal of Early Childhood Special Education (INT-JECSE)*. DOI: 10.48047/intjecse/v17i7.13 ISSN: 1308-5581 Vol 17, Issue 07 2025. URL: https://www.int-jecse.net/media/article_pdfs/Emotional_regulation_in_children_and_adolescents.pdf

5. Nilfyr, Katarina, and Linda Plantin Ewe. Thriving Children's Emotional Self-Regulation in Preschool: A Systematic Review Discussed from an

Interactionist Perspective. *Education Sciences*. 15(2). 2025: 137.
<https://doi.org/10.3390/educsci15020137>. <https://www.mdpi.com/2227-7102/15/2/137>.

6. Sena Nur Oğuz, Yunus Pınar. A qualitative research on emotion regulation processes and expressive language skills in kindergarten: a case study. *Front. Psychol.* 16, 2025:1611554. doi: 10.3389/fpsyg.2025.1611554.
<https://www.frontiersin.org/journals/psychology/articles/10.3389/fpsyg.2025.1611554/full>.

Щетина Т. П.

кандидатка педагогічних наук, директорка Херсонського навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа I-III ступенів» №33 Херсонської міської ради

Колосовська Н. В.

заступниця директорки з навчально-виховної роботи Херсонського навчально-виховного комплексу «Дошкільний навчальний заклад – загальноосвітня школа I-III ступенів» №33 Херсонської міської ради

ІНКЛЮЗИВНА КУЛЬТУРА ЗАКЛАДУ ОСВІТИ: ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ

Сучасна система освіти орієнтована на забезпечення рівного доступу до якісного навчання для всіх здобувачів освіти незалежно від їхніх індивідуальних особливостей, соціального статусу чи стану здоров'я. У цьому контексті особливої актуальності набуває формування інклюзивної культури закладу освіти як основи ефективної реалізації інклюзивного навчання.

Інклюзивна культура виступає не лише сукупністю цінностей і норм, а й практичною основою організації освітнього процесу, що сприяє прийняттю різноманітності та забезпеченню повноцінної участі кожного учня.

Проблему інклюзивної освіти та культури активно досліджують у працях українських і зарубіжних науковців, зокрема її розглядають: С. Альохіна, О.Губарь, А. Єкушевська, Т.Качалова, Н. Пахомова, Н. Попова,

Е. Тихомирова, Є. Шадрова, А. Шеманов та ін.. Серед дослідників особлива увага приділяється питанням формування толерантного середовища, педагогічної підтримки дітей з особливими освітніми потребами та підготовки педагогів до роботи в умовах інклюзії. Водночас питання цілісного розвитку інклюзивної культури закладу освіти потребує подальшого осмислення.

Інклюзивна культура є базовою засадою формування інклюзивного суспільства, у якому різноманітність потреб визнається цінністю, підтримується та інтегрується в усі сфери життя. Вона створює умови для досягнення високих результатів відповідно до завдань інклюзивної освіти, сприяє збереженню, прийняттю й ефективній взаємодії, а також стимулює безперервний розвиток і вдосконалення як педагогічної спільноти, так і суспільства загалом [2].

У закладі загальної середньої освіти (ЗЗСО) інклюзивна культура ефективно функціонує за умови активної участі всіх учасників освітнього процесу у формуванні та підтримці інклюзивного освітнього середовища [1]. Це означає, що кожен – учні, педагоги, адміністрація, допоміжний персонал і батьки – має відчувати свою залученість, мати можливість реалізувати власний потенціал і робити внесок у розвиток шкільної спільноти.

Усвідомлення сутності інклюзивної культури сприяє збагаченню шкільного середовища новими ідеями, досвідом і можливостями. Вона передбачає зміну ставлення до дітей з особливими освітніми потребами (ООП) та орієнтує на створення відповідної політики й практик, які забезпечують навчання і розвиток кожної дитини з урахуванням її індивідуальних особливостей.

Тож, інклюзивна культура закладу освіти – це система цінностей, норм, переконань і моделей поведінки, які забезпечують прийняття різноманітності учнів і створення сприятливих умов для навчання та розвитку кожного.

Вона охоплює такі основні компоненти:

1. Ціннісно-світоглядний компонент. Передбачає формування в усіх учасників освітнього процесу (учнів, педагогів, батьків) позитивного ставлення до різноманітності, поваги до прав людини, толерантності та емпатії.

2. Організаційний компонент. Включає створення умов для реалізації інклюзивного навчання: доступність освітнього середовища, адаптація програм, використання індивідуальних освітніх траєкторій.

3. Педагогічний компонент. Передбачає застосування сучасних методів і технологій навчання, диференціацію та індивідуалізацію освітнього процесу, педагогічний супровід учнів.

4. Комунікативний компонент. Визначає якість взаємодії між усіма учасниками освітнього процесу, формування партнерських відносин, відкритості та довіри.

Роль інклюзивної культури в освітньому процесі є ключовою, оскільки саме вона створює підґрунтя для рівного доступу до якісної освіти, розвитку особистості кожного учня та формування гуманістичного суспільства.

Разом з тим, вона сприяє створенню освітнього середовища, у якому всі учні, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, соціальних чи емоційних особливостей, мають рівний доступ до навчання; виховує у здобувачів освіти повагу до різноманітності, розвиває емпатію, навички співпраці та взаємодопомоги; передбачає врахування індивідуальних освітніх потреб учнів, використання диференційованих методів навчання та адаптацію навчального матеріалу.

Інклюзивна культура допомагає учням адаптуватися до реального життя, формує соціальні навички та сприяє інтеграції в суспільство [3]. А також дозволяє розвивати у здобувачів освіти соціальну відповідальність, здатність до співпраці та прийняття інших.

Практична реалізація інклюзивної культури починається з формування відповідних цінностей у педагогів, учнів і батьків. Важливим у цьому напрямі

є: проведення тренінгів з толерантності та недискримінації; організація виховних годин, присвячених темі різноманітності; популяризація ідей рівності через освітні заходи.

Оскільки учитель є ключовою фігурою в упровадженні інклюзії, то важливим є його підготовка, зокрема підвищення кваліфікації з питань інклюзивного навчання, опанування методик диференційованого та індивідуалізованого навчання, розвиток навичок командної роботи з асистентом учителя та фахівцями супроводу.

До практичних аспектів інклюзивної культури належить створення безпечного та доступного освітнього середовища, що полягає у забезпеченні архітектурної доступності (пандуси, ліфти, адаптовані класи); організації безпечного психологічного клімату; упровадження універсального дизайну в навчанні.

Індивідуалізація освітнього процесу в межах інклюзивної культури передбачає розроблення індивідуальних програм розвитку (ІПР), адаптацію та модифікацію навчальних матеріалів, використання різноманітних форм і методів навчання (ігрові, інтерактивні, проєктні).

Ефективна інклюзія неможлива без міждисциплінарної співпраці:

- регулярні засідання команди психолого-педагогічного супроводу;
- взаємодія вчителів, психологів, логопедів, соціальних педагогів;
- залучення батьків як активних учасників освітнього процесу.

Формуванню інклюзивного середовища серед учнів допомагає впровадження програм «рівний – рівному». розвиток навичок емпатії та взаємопідтримки, запобігання булінгу та формування дружнього учнівського колективу.

Інклюзивна культура передбачає активне застосування цифрових інструментів для адаптації навчання; використання допоміжних технологій (аудіоматеріали, візуальні підказки); дистанційного та змішаного навчання з урахуванням індивідуальних можливостей учнів.

Таким чином, ефективне формування інклюзивної культури можливе за умов:

- підвищення професійної компетентності педагогів через тренінги, семінари, обмін досвідом;
- розвитку партнерства між школою, батьками та громадою;
- формування позитивного мікроклімату в колективі;
- використання інноваційних педагогічних технологій;
- психологічної підтримки учасників освітнього процесу;
- інтеграції принципів інклюзії у всі аспекти діяльності закладу освіти.

У сучасних умовах, зокрема в ситуації воєнного стану, формування інклюзивної культури ускладнюється низкою чинників: психологічні травми учасників освітнього процесу; нестабільність освітнього середовища; обмежені ресурси; недостатній рівень підготовки педагогів [4].

Ці виклики потребують комплексного підходу та системної підтримки з боку держави і суспільства.

Отже, формування інклюзивної культури – це системний і тривалий процес, що потребує узгоджених дій усіх учасників освітнього процесу. Практичні аспекти її реалізації спрямовані не лише на забезпечення доступності освіти, а й на створення атмосфери прийняття, підтримки та розвитку кожної особистості.

Інклюзивна культура є фундаментом сучасної освіти, оскільки забезпечує не лише доступність навчання, а й формує цінності рівності, поваги та прийняття. Її розвиток у закладах освіти є необхідною умовою побудови демократичного, справедливого та гуманного суспільства.

Література:

1. Губарь О.Г., Пахомова Н.Г., Коваленко В.В., Баранець І.В. Інклюзивна культура в освітньому просторі: проблеми та перспективи. URL:

<https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/203> (дата звернення 28.04.2026).

2. Качалова Т. В. Формування інклюзивної культури закладу вищої освіти. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Сер. Психолого-педагогічні науки*. Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2018. № 3. С. 35–44.

3. Рашидова С. С. Інклюзивна культура здобувачів педагогічної освіти як показник їхньої професійної культури. *Духовність особистості: методологія, теорія і практика*. 2024. 3(110).С. 116-127.

4. Шеманов А., Єкушевська А. Формування інклюзивної культури при реалізації інклюзивної освіти: виклики і досягнення. *Сучасна зарубіжна психологія*. 2018. Т. 7 (1). С. 29–37.

Юрко О.О.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Кабельнікова Н.В.

кандидатка педагогічних наук, доцентка, завідувачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ МОВЛЕННЯ

У сучасному світі проблема артикуляційної диспраксії набуває особливої актуальності у зв'язку зі зростанням кількості дітей із порушеннями мовленнєвого та психомоторного розвитку, а також ускладненням структури мовленнєвого дизонтогенезу.

Артикуляційний праксис є однією з базових передумов повноцінного мовленнєвого розвитку дитини, оскільки забезпечує точність, послідовність і координацію артикуляційних рухів. У сучасній логопедії гостро стоїть питання пошуку нових, більш ефективних шляхів формування артикуляційного праксису з урахуванням сенсомоторних і

нейропсихологічних механізмів розвитку мовлення. Незважаючи на значну кількість наукових досліджень і розроблених корекційних методик, питання ефективних методів формування артикуляційного праксису з урахуванням нейропсихологічних, сенсомоторних та індивідуально-типологічних особливостей дитини залишаються недостатньо вирішеними. Особливої уваги потребує проблема поєднання традиційних логопедичних засобів із сучасними міждисциплінарними підходами, спрямованими на розвиток моторного програмування та сенсорної інтеграції.

Метою статті є аналіз сучасних підходів до формування артикуляційного праксису у дітей з розладами мовлення та визначення найбільш ефективних напрямів корекційно-розвиткової роботи.

Формування артикуляційного праксису розглядається як комплексний процес, що потребує врахування не лише стану артикуляційного апарату, а й особливостей сенсомоторного, нейропсихологічного розвитку дитини, зрілості відповідних мозкових структур [2]. В наукових дослідженнях і методиці корекційної роботи поширення набувають підходи, що акцентують увагу на певних механізмах формування мовленнєвих рухів. Серед основних підходів, які застосовуються у корекційно-логопедичній практиці, найбільшого поширення набули наступні підходи:

Сенсомоторний підхід базується на розвитку кінестетичних відчуттів, пропріоцепції, координації рухів язика, губ, щелепи, зв'язку між рухом і слуховим контролем. Він передбачає використання артикуляційної гімнастики, тактильних підказок, вправ на наслідування, роботи перед дзеркалом, поєднання руху, дихання й голосу. Особливо ефективним цей підхід виявився при дизартрії, апраксії мовлення, порушеннях рецептурного мовлення [3].

Нейропсихологічний підхід спирається на ідеї О. Лурія про мозкову організацію рухів, де основна увага приділяється програмуванню руху; серійній організації артикуляцій; переключенню між позами; розвитку міжпівкульної взаємодії [1].

Кінезіологічний підхід розглядає мовлення як частину загальної моторної системи. В корекційній практиці застосовують: перехресні рухи; вправи на баланс; дихально-рухові комплекси; вправи на синхронізацію мовлення й руху. Вказані методи мають на меті активізацію мозкових зв'язків, покращення моторного планування, автоматизацію артикуляційних рухів [2].

Моторно-планувальний підхід - особливо актуальний при дитячій апраксії мовлення. Акцент робиться не на окремому звуку, а на послідовності рухів, багаторазовому повторенні моторних схем, поступовому ускладненні мовленнєвих серій.

Мультимодальний підхід поєднує слуховий, зоровий, тактильний, руховий канали, що підсилює формування артикуляційного образу.

Здебільшого сучасна корекційна практика базується на теорії «моторного навчання» (Motor Learning Theory) [4]. Замість механічного повторення ізольованих звуків, фокус зміщується на: сенсорне збагачення (дитина має не просто почути звук, а «відчути» його позицію); функціональність (робота над цілими складами та словами (силою інерції), а не лише над статичними позами).

Для ефективного формування праксису важливо виявити специфічні дефіцити: пошук артикуляційної пози, порушення послідовності (труднощі при переході від одного артикуляційного укладу до іншого), просодичні розлади (нерівномірний темп та наголос через труднощі моторного планування).

Сучасні методики та інструментарій, що використовується для корекції вказаних розладів:

Методи мультисенсорного впливу – це «золотий стандарт» при корекції диспраксії. Мультисенсорний вплив передбачає залучення всіх аналізаторів: PROMPT-терапія (логопед за допомогою своїх рук або допоміжних засобів маніпулює артикуляцією дитини, даючи тактильну опору для кожного звуку); метод візуальних підказок (Cued Speech) - використання жестів рук біля

обличчя, що символізують положення язика чи губ; метод Кастільо Моралес - орофасціальна регулююча терапія для активізації м'язового тону та чутливості.

Артикуляційний праксис є частиною загального праксису, тому корекція включає нейропсихологічні техніки: вправи на відчуття свого тіла (сенсорна інтеграція), ритмізацію – використання ритмічної музики, метронома або барабанів для відпрацювання складової структури; перехресні рухи – стимуляція міжпівкульної взаємодії для покращення швидкості перемикавання сигналів.

В окремих випадках активно використовуються біорезонансні та цифрові технології, як-то логопедичне тейпування (накладання еластичних стрічок для стимуляції пропріоцепції м'язів обличчя); візуальний біофідбек (використання програм, що візуалізують звукову хвилю або артикуляційні рухи на екрані в реальному часі).

Сучасний протокол (наприклад, за методикою DTTC (Dynamic Temporal and Tactile Cueing) включає [5]:

Одночасне відтворення: дитина і логопед промовляють звук/слово разом (максимальна підтримка).

Відстрочену імітацію: дитина повторює слово через 2-3 секунди після логопеда.

Самостійне продукування: дитина називає слово або відповідає на питання.

Ефективність формування артикуляційного праксису залежить від інтенсивності та варіативності. Головна мета – не «вивчити» конкретний рух, а навчити мозок дитини самостійно будувати моторну програму висловлювання.

Отже, сучасні підходи до формування артикуляційного праксису орієнтовані не лише на постановку окремих звуків, а на розвиток цілісної системи моторного програмування мовлення. Найефективнішими вважаються

комплексні методики, що поєднують сенсомоторну, нейропсихологічну та ритмомоторну корекцію з урахуванням індивідуальних особливостей дитини.

Література:

1. Мартиненко І. В., Пиляєва Н. С. Формування орального праксису в онтогенезі. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2023. № 43. С. 85–96.
2. Пиляєва Н. С. Проблема вивчення праксису та його відхилень у спеціальній літературі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. праць. Запоріжжя, 2021. №77, т.2. С. 38–43.
3. Ayres A. J., Mailloux Z. Influence of sensory integration procedures on language development. *American Journal of Occupational Therapy*. 1981. Vol. 35, no. 6. P. 383–390.
4. Principles of motor learning in treatment of motor speech disorders / E. Maas, D. A. Robin, S. N. A. Hula et al. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2008. Vol. 17, no. 3. P. 277–298.
5. Strand E. A. Dynamic Temporal and Tactile Cueing: A Treatment Strategy for Childhood Apraxia of Speech. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2020. Vol. 29, no. 1S. P. 30–48.

Ярош С. Р.

магістрантка кафедри спеціальної освіти

Дрозд Л. В.

докторка філософії, старша викладачка кафедри спеціальної освіти

Херсонського державного університету

ВИКОРИСТАННЯ ТЕХНІК ІЗОТЕРАПІЇ У РОЗВИТКУ ЕМОЦІЙНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З КОМПЛЕКСНИМИ ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ

Розвиток емоційної сфери дітей з особливими освітніми потребами становить один із пріоритетних напрямків сучасної спеціальної педагогіки та психології. Особливого значення це питання набуває у разі молодших школярів з комплексними порушеннями розвитку - групи, для якої характерне

поєднання двох або більше первинних дефектів різного ступеня вираженості: інтелектуальної недостатності, порушень слуху чи зору, розладів мови, рухових дисфункцій. Наявність кількох первинних порушень формує якісно іншу картину розвитку порівняно з дітьми, які мають лише один дефект, оскільки ці порушення взаємно посилюють одне одного та значно ускладнюють навчальний процес та соціальну адаптацію [1, с. 47; 5].

У науковому дискурсі емоційна сфера розглядається як складна функціональна система, що охоплює емоції, почуття, афекти та емоційні стани, що регулюють поведінку людини у взаємодії із навколишнім середовищем. У дітей з комплексними порушеннями розвитку спостерігається виражена своєрідність емоційного реагування: знижена диференційованість емоційних переживань, труднощі у розпізнаванні емоцій інших людей щодо міміки, жестів та інтонації, недостатня сформованість механізмів емоційної саморегуляції. Зазначені особливості зумовлюють обмеженість контактів дитини із соціальним середовищем та перешкоджають формуванню повноцінної комунікативної компетентності [2; 4, с. 79].

У наборі арт-терапевтичних прийомів особливу роль займає ізотерапія (від лат. *iso* – образотворче мистецтво + *therapia* – лікування) – метод психологічної корекції та розвитку за допомогою образотворчого мистецтва. Ізотерапія не передбачає судження про художню якість творів; увага спрямована на процес творчості, що дозволяє вільно самовиражатися і усуває страх перед оцінкою. Тому метод є надзвичайно дієвим при роботі з дітьми, для яких вербальні та когнітивні здібності значно обмежені. Образотворча діяльність служить «мовою», зрозумілою дитині незалежно від рівня її інтелектуального чи мовного розвитку [3, с. 4].

Теоретичною основою впровадження ізотерапії у спеціальній педагогіці виступає концепція зони найближчого розвитку, яка передбачає, що навчання та корекційна робота повинні випереджати поточний рівень дитини, спираючись на її потенціал. У застосуванні ізотерапії це інтерпретується так:

художні практики, які організовують педагог, повинні бути досить складними для стимуляції прогресу, але одночасно здійсненними при педагогічній опорі. А. Вознесенська наголошує, що арт-терапія створює особливий простір, де дитина може безпечно вивчати власні емоційні переживання без страху перед негативними наслідками, що надзвичайно важливо для дітей із тривожними розладами та порушеннями емоційного регулювання [4, с. 81].

Терапевтична дія ізотерапії здійснюється завдяки низці взаємопов'язаних дій. Перший – проєкція: перенесення внутрішніх переживань на зовнішній об'єкт (наприклад, малюнок чи виліплена фігура), що дозволяє відсторонитися від власних емоцій і розглянути їх ніби «з боку». Другий – сублімація: перетворення негативних емоційних станів на соціально прийнятні форми творчої діяльності. Третій — катарсис: емоційне очищення, яке настає через переживання та символічне виявлення напруги у безпечному середовищі. Саме взаємодія цих механізмів забезпечує терапевтичний ефект ізотерапії та відрізняє її від звичайних уроків малювання [2; 3, с. 5].

При підборі ізотерапевтичних прийомів для дітей із комплексними порушеннями розвитку враховують їхні психофізіологічні ресурси, провідний тип порушення та індивідуальні особливості емоційних реакцій. До дієвих методик для цієї групи відносять: пальчикове та долонне малювання – задіює тактильний аналізатор, сприяє розслабленню м'язів та доступно навіть при порушеннях моторики; монотипія - сприяє розвитку довільної уваги та тонкої моторики, дає непередбачуваний результат, що мобілізує емоційний відгук; колаж – дозволяє втілювати творчі ідеї без уміння малювати, формує навички прийняття рішень та організації простору; малювання під музику – активізує емоційне сприйняття та розширює уявлення про різноманітність емоційних станів [3, с. 5; 5].

Ефективність ізотерапії у формуванні емоційної сфери дітей із комплексними порушеннями розвитку залежить від виконання низки педагогічних умов. Насамперед слід організувати безпечне та психологічно

зручне середовище, де дитина почуватиметься прийнятою незалежно від якості її художнього продукту. Систематичність занять має ключове значення – лише регулярна практика призводить до тривалих змін у емоційних реакціях. Вчитель повинен неухильно дотримуватися принципу безоціночного ставлення до творчості дитини й утримуватися від тлумачень та нав'язування власного бачення. Також необхідно враховувати швидку втому та особливості концентрації уваги, характерні для дітей з комплексними порушеннями, що передбачає скорочення тривалості занять та більш часту зміну видів діяльності [1, с. 89; 3, с. 6].

Особливу важливість має функція педагога-фасилітатора у процесі ізотерапії. На відміну від традиційної педагогічної моделі фахівець у цій ролі не вчить технічним прийомам, а супроводжує дитину у її творчому пошуку: заохочує ініціативу, вербалізує те, що вона висловлює невербально, та сприяє усвідомленню власних емоційних станів. Н. Компанець наголошує, що ефективність корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими потребами значною мірою визначається скоординованою взаємодією спеціаліста з батьками, які виступають не лише джерелом інформації про дитину, а й активними учасниками корекційного процесу [1, с. 89]. Залучення батьків до загальних арт-терапевтичних сесій сприяє перенесенню набутого дитиною вміння емоційного вираження у природне сімейне середовище.

Отже, ізотерапія є науково підтвердженим та практично здійсненим методом розвитку емоційної сфери дітей молодшого шкільного віку із комплексними порушеннями розвитку. Використовуючи механізми проекції, сублімації та катарсису, вона створює для дитини безпечний простір для самовираження, недосяжний шляхом вербальної взаємодії. Регулярне впровадження прийомів ізотерапії у корекційно-розвивальну практику сприяє збагаченню емоційного досвіду дитини, формуванню навичок саморегуляції та розширенню її комунікативних можливостей. Це своє чергу є необхідною умовою ефективної соціальної інтеграції за умов інклюзивного навчання.

Література:

1. Компанець Н. М. Психолого-педагогічний супровід дітей з порушеннями емоційно-вольової сфери : наук.-метод. посіб. Київ : *Актуальна освіта*, 2023. 120 с.
2. Прохоренко Л. І. Психологія інклюзії: освіта та соціалізація дітей з особливими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2024. Том 113, № 1. URL: https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/181
3. Столяр С. О. Ізотерапія як спосіб розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Вісник Університету менеджменту освіти НАПН України. 2021. Вип.1. URL: http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/vypuski/1_2021/Stolyar_S.O._.pdf
4. Матвеєва Н. Саморегуляція емоційного стану осіб з особливими освітніми потребами молодшого шкільного віку в освітньому середовищі. *Імідж сучасного педагога*. 2025. № 4 (223). С. 79–83. DOI: [https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4\(223\)-79-83](https://doi.org/10.33272/2522-9729-2025-4(223)-79-83)
5. Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти : матеріали III Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю (9 листопада 2023 р.) / за ред. Т. О. Докучиної. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. Івана Огієнка, 2023. 369 с.