

Міністерство освіти і науки України
Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка
Навчально-науковий інститут фізичної культури
Кафедра логопедії

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ

МАТЕРІАЛИ
ІХ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

29 жовтня 2025 року

м. Суми

УДК 376.091:159.9+615.8] (06)

A43

*Рекомендовано до друку згідно рішення Вченої ради
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка
(протокол № 4 від 24.11.2025 року)*

Редакційна колегія:

Ю. О. Лянной – доктор педагогічних наук, професор;
М. О. Лянной – кандидат педагогічних наук, професор;
О. Ю. Кудріна – доктор економічних наук, професор;
М. О. Супрун – доктор педагогічних наук, професор;
Н. Г. Пахомова – доктор педагогічних наук, професор;
Г. Б. Соколова – доктор психологічних наук, професор;
О. І. Форостян – доктор педагогічних наук, професор;
О. Б. Белова – доктор педагогічних наук, професор;
С. А. Іванчук – доктор педагогічних наук, професор;
С. О. Коваленко – доктор біологічних наук, професор;
І. О. Калиниченко – доктор медичних наук, професор;
О. А. Томенко – доктор наук з фізичного виховання та спорту, професор;
О. В. Ласточкина – кандидат педагогічних наук, доцент;
Н. В. Кабельнікова – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. М. Звіряка – кандидат наук з фізичного виховання та спорту, доцент;
А. І. Кравченко – кандидат педагогічних наук, професор;
Т. Г. Харченко – кандидат психологічних наук, доцент;
Л. В. Мороз – кандидат педагогічних наук, доцент;
Л. Л. Стахова – кандидат педагогічних наук, доцент;
К. О. Зелінська-Любченко – кандидат педагогічних наук, доцент;
О. В. Лянна – кандидат педагогічних наук, доцент;
В. Г. Корж – головний спеціаліст Управління освіти і науки Сумської міської ради з питань дошкільної освіти;
В. Г. Жучкова – головний спеціаліст Управління освіти і науки Сумської міської ради з питань шкільної освіти.

A43 **Актуальні проблеми спеціальної педагогіки, психології та фізичної терапії** : матеріали IX Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (29 жовтня 2025 року, м. Суми). – Суми : ФОП Цьома С. П., 2025. – 430с.

У наукових статтях розглядаються актуальні проблеми наукових пошуків студентів з питань теоретичних та експериментальних досліджень у галузях спеціальної педагогіки, психології та фізичної терапії.

УДК 376.091:159.9+615.8] (06)

© Колектив авторів, 2025

© ФОП Цьома С. П., 2025

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2025

СЕКЦІЯ 1

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИВАЛЬНОЇ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ СЕРЕД ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

УДК 343.8: 929

Дар'я СУПРУН

*доктор педагогічних наук,
професор Національного університету біоресурсів
і природокористування України*

Микола СУПРУН

*доктор педагогічних наук, професор Національного університету
кораблебудування імені адмірала Макарова*

Тамара ХАРЧЕНКО

*кандидат психологічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка*

АКАДЕМІК В.М.СИНЬОВ – ГРАНІ ТАЛАНТУ

У статті представлено історико-педагогічний аналіз доробку видатного вітчизняного вченого академіка Віктора Миколайовича Синьова. Подано бачення науковця про: педагогіку співпраці, наставництво молодих колег, наукові здобутки наукової школи вченого, педагогічну співпрацю із академіком Сергієм Дмитровичем Максименком та з іншими видатними вченими-людинознавцями,

Ключові слова: Синьов Віктор Миколайович, Максименко Сергій Дмитрович, дефектологія, КДПІ імені О.М.Горького, наставник учнів.

14 березня 2025 року виповнилося 85 років видатному українському вченому-новатору, доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену Національної академії педагогічних наук України, Заслуженому юристу України, Почесному Президенту Асоціації корекційних педагогів України, Почесному члену громадської організації «Пенітенціарна асоціація України», поету, естрадному драматургу, аматору-виконавцеві ліричних пісень, судді національної категорії з настільного тенісу, полковнику внутрішньої служби у відставці Віктору Миколайовичу Синьову. Це був останній прижиттєвий ювілей нашого Вчителя, що гідно був відзначений в його рідному Драгоманівському університеті та в багатьох науково-педагогічних колективах нашої держави.

Звучали щирі виступи чисельних учнів та друзів... Особливо зворушливим був виступ академіка Сергія Дмитровича Максименка. Дійсно, їхня дружба розпочалась ще в студентські роки... Студент-

старшокурсник Віктор Синьов став дружити із групою студентів молодшого курсу, які з роками стали знайомими далеко за межами України фахівцями із різних галузей людинознавства. Це майбутні академіки Віталій Іванович Бондар та Сергій Дмитрович Максименко і майбутній професор Олександр Петрович Северов. Ці люди дружили все життя... Кожен із них є зразком уособлення людських та професійних чеснот Вченого і Педагога.

Добре пам'ятаю, (М. Супрун) як ми студенти першого курсу дефектологічного факультету КДПІ імені М.О.Горького у далекому 1979 – 1980 н.р. чекали лекцій доцента С.Д.Максименка із «Загальної психології» і «Вікової та педагогічної психології». Його лекторський стиль був дійсно особливий. Енциклопедичні знання поєднувалися із особливим Талантом викладу цих знань. Бездоганний зовнішній вигляд педагога і його вишукані манери теж були для нас орієнтиром у формуванні істинного образу Педагога вищої школи.

15 квітня 2025 року переступив межу Вічності Віктор Миколайович... Ненадовго пережив свого Друга, одного зі своїх перших наставників ще із студентських років і Сергій Дмитрович, який відійшов до кращих світів 27 липня 2025 року. Нинішній рік приніс дві непоправні втрати для вітчизняної та світової людинознавчої науки.

Виступаючи на конференції, присвяченій ювілею Віктора Миколайовича Синьова, С.Д.Максименко намагався зупинитися на основних віхах його життя...

Віктор Миколайович народився у весняні березневі дні 1940 року в сім'ї відомих в СРСР артистів – Марії Захарівни Леонідової та Миколи Михайловича Синьова. Батьки після війни гастролювали майже по всьому колишньому Радянському Союзу. З ними подорожував і маленький Віктор, який всією душею став пізнавати радість спілкування з Людиною! Закінчивши Київську школу № 25, В. М. Синьов вступає до педагогічного факультету (відділення спеціальної педагогіки) Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького, який успішно закінчує у 1962 році та отримує диплом з відзнакою за спеціальністю «Дефектологія: педагогіка і методика початкового навчання». В студентські роки здобуває звання «Майстра спорту СРСР з настільного тенісу», бере активну участь у художній самодіяльності, творчих колективах, у КВК, є капітаном збірної команди Інституту із баскетболу. По

завершенню навчання працює вихователем, вчителем школи-інтернату № 1, а потім – старшим методистом Республіканського кабінету спеціальних шкіл Міністерства освіти України, з 1964 р. по 1975 р. – викладачем, старшим викладачем, доцентом, заступником декана дефектологічного факультету КДПІ імені О. М. Горького (з перервою з вересня 1966 р. по серпень 1968 р. на навчання у аспірантурі науково-дослідного Інституту дефектології АПН СРСР у Москві, де достроково у 1968 році під науковим керівництвом видатного вітчизняного вченого Григорія Митрофановича Дульнєва захищає кандидатську дисертацію зі спеціальної педагогіки).

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

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

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

Представники наукової школи В. М. Синьова працюють в навчальних та наукових установах України, Молдови, Литви, Білорусії, Болгарії, Англії, США та інших. Ним підготовлено понад 30 докторів наук та понад 100 кандидатів наук із різних психолого-педагогічних і юридичних галузей знань. В. М. Синьов був членом багатьох спеціалізованих вчених рад навчальних та наукових закладів, серед яких Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України, Національної академії внутрішніх справ України та інших, був головним редактором низки фахових видань. Має понад 600 наукових та науково-методичних публікацій, що становлять Золотий фонд сучасної дефектологічної та пенітенціарної науки.

Дійсно, Величне можна побачити лише на відстані... Пізнання життєвого і науково-педагогічного шляхів академіка Віктора Миколайовича Синьова і академіка Сергія Дмитровича Максименка та інших класиків нашої вітчизняної психолого-педагогічної науки дасть можливість кожному із нас, їхніх сучасників, переосмислити істинні цінності нашого життя і пропагувати спадщину Вчених широкому педагогічному загалу [1 – 8].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. – К.: Наук. метод. центр вищої освіти «Нові технології навчання»: наук. метод. зб. – 2002. – № 33. С. 137–145.
2. Супрун М.О. Академік В.М. Синьов та вітчизняна юридична психологія. Матер. всеукраїнської науково-практичної конференції: «Актуальні проблеми юридичної психології» – К: Київський нац. ун-т внутрішніх справ, 2006, С. 50–54.
3. Супрун М.О. Пенітенціарні аспекти педагогіки співпраці академіка В.М. Синьова. Вісник Академії управління МВС. – 2008. – № 3. С. 170–177.
4. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. Професор В.М. Синьов: до 70-річчя із дня народження. Бібліографічний покажчик. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. С. 13–23.
5. Супрун М.О. Мої науково-педагогічні стежки: вибрані публікації. Збірник праць. К.: КДА, 2023. 344 с.

6. Супрун Д. М., Супрун М.О., Харченко Т.Г. Внесок Віктора Миколайовича Синьова в пенітенціарну науку та практику (до 85-річчя від дня народження) / Д. М. Супрун, М. О. Супрун, Т. Г. Харченко // Освітні і культурно-мистецькі практики в контексті інтеграції України у міжнародний науково-інноваційний простір в умовах воєнного часу: збірник тез доповідей VI Міжнародної науково-практичної конференції студентів та молодих вчених (м. Запоріжжя, 10 – 11 квітня 2025 р.) / за заг. ред. В.В.Нечипоренко. Запоріжжя: Вид-во Хортицької національної академії, 2025. С.150 – 153с.
7. Супрун Д. М., Супрун М.О., Харченко Т.Г. В. М. Синьов та пенітенціарна наука і практика (до 85-річчя від дня народження) / Д. М. Супрун, М. О. Супрун, Т. Г. Харченко // Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. – Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2025. – Вип. 48. – С. 150 – 157.
8. Супрун Д. М., Супрун М.О., Харченко Т.Г. Академік В.М. Синьов і світова людинознавча наука // Історія та філософія освіти в незалежній Україні: освітні й освітньо-філософські аспекти формування історичної пам'яті [Електронний ресурс]: зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. 20 червня 2025 р., м. Київ / Ін-т педагогіки НАПН України; [редкол.: Топузов О. М., Дічек Н. П., Ладоня К. Ю.; за наук. ред. Дічек Н. П.]. – Електрон. тест. дані. – Київ: Ін-т педагогіки НАПН України, 2025. С. 102 – 105.

УДК 376+[364-787.7:159.942]+316.614.032+316.362-043.5]-056.262-053.6-055.52-055.62:316.47

Тетяна ГОЛОВІНОВА

*здобувачка вищої освіти
другого (магістерського) рівня зі спеціальності 016
«Спеціальна освіта» факультету природничої, спеціальної та
здоров'язберезувальної освіти
кафедри спеціальної педагогіки ОП «Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка»
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди*

*Науковий керівник – Андрій ОРЛОВ
доцент кафедри спеціальної педагогіки ХНПУ імені Г.С. Сковороди*

ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ У СІМ'ЯХ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ПІДЛІТКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

У статті розглянуто специфіку дитячо-батьківських стосунків у сім'ях, що виховують підлітків зі зниженим зором. Підкреслено провідну роль сім'ї як основного середовища соціалізації та психологічної підтримки дитини з сенсорними порушеннями. Проаналізовано емоційно-психологічні особливості взаємодії, зокрема схильність батьків до гіперопіки та її вплив на формування автономії підлітка. Висвітлено значення комунікації у таких сім'ях, де провідними стають вербальні та тактильні засоби спілкування. Окрему увагу приділено проблемі конфліктності у підлітковому віці та ролі демократичного стилю виховання у зниженні напруженості у взаєминах. Наголошено на важливості психолого-педагогічної підтримки сімей, залучення їх до інклюзивних

освітніх практик та формування позитивних стратегій взаємодії. Зроблено висновок, що гармонізація дитячо-батьківських стосунків можлива через поєднання емоційної підтримки, розвитку комунікативних навичок та поступове розширення самостійності підлітка.

Ключові слова: дитячо-батьківські стосунки, підлітки зі зниженим зором, інклюзивне виховання, емоційна підтримка, соціалізація, сімейна взаємодія.

Постановка проблеми. Сім'я традиційно розглядається як провідний соціальний інститут, що визначає умови розвитку дитини, формування її ціннісних орієнтацій та моделей поведінки. У випадку дітей із сенсорними порушеннями, зокрема зі зниженим зором, роль сім'ї набуває ще більшої ваги, оскільки саме батьки стають головними агентами соціалізації, компенсуючи обмеження сенсорного досвіду та створюючи умови для повноцінного розвитку. Особливої актуальності ця проблема набуває у підлітковому віці, коли дитина прагне до самостійності, але водночас потребує підтримки та розуміння з боку найближчого оточення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних наукових праць свідчить, що питання дитячо-батьківських стосунків у сім'ях, які виховують підлітків зі зниженим зором, посідає важливе місце у вітчизняних та зарубіжних дослідженнях. Зокрема, у кваліфікаційній роботі Т. М. Прядки [2]. акцентується увага на тому, що гармонізація взаємин між батьками та підлітками можлива лише за умови поступового відходу від гіперопіки та переходу до демократичного стилю виховання. Авторка підкреслює, що надмірна турбота, характерна для багатьох сімей, де виховуються діти з особливими освітніми потребами, часто стає джерелом конфліктів і перешкоджає розвитку самостійності.

Подібні висновки простежуються і в роботі О.М.Авсентьева [2], яка досліджувала оптимізацію дитячо-батьківських взаємин у сім'ях з дітьми з особливими потребами. Авторка доводить, що авторитарний стиль виховання підсилює тривожність і залежність дитини, тоді як демократичний стиль сприяє формуванню відповідальності, соціальної активності та впевненості у власних силах. Це особливо важливо для підлітків зі зниженим зором, які потребують не лише захисту, а й можливостей для самореалізації.

Дослідження кафедри соціальної педагогіки та спеціальної освіти Запорізького національного університету підтверджують [2], що системна робота з батьками, яка включає консультації, тренінги та групи підтримки, значно знижує рівень конфліктності у сім'ях та

підвищує емоційну стійкість підлітків із сенсорними порушеннями. Це свідчить про необхідність комплексного підходу, де психолого-педагогічна підтримка сім'ї розглядається як невід'ємна складова інклюзивної практики.

У міжнародному контексті варто відзначити працю американських дослідників Шерон Сакс та Карен Вулфф «Навчання соціальних навичок студентам з вадами зору: від теорії до практики» [4], де підкреслюється, що розвиток соціальних навичок у дітей із порушеннями зору неможливий без активної участі батьків. Автори доводять, що сімейна атмосфера довіри, співпраці та підтримки є вирішальною для формування у підлітків упевненості у власних силах і здатності до інтеграції у суспільство.

Мета статті: визначити особливості дитячо-батьківських стосунків у сім'ях, що виховують підлітків зі зниженим зором, та окреслити ефективні шляхи їх оптимізації з урахуванням сучасних наукових досліджень і практик інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. Підлітки зі зниженим зором часто стикаються з почуттям ізольованості, невпевненості у власних силах та труднощами у формуванні позитивної самооцінки. Батьки, прагнучи захистити дитину від можливих небезпек, нерідко вдаються до гіперопіки, що, з одного боку, забезпечує відчуття безпеки, а з іншого – обмежує розвиток автономії та самостійності. Оптимальними вважаються такі дитячо-батьківські стосунки, які поєднують емоційну підтримку, довіру та поступове розширення сфери самостійних дій підлітка. Саме баланс між турботою та наданням свободи є ключовим чинником гармонійного розвитку особистості.

Сім'я виступає основним посередником між підлітком зі зниженим зором та соціумом. Батьки допомагають дитині долати бар'єри у спілкуванні, навчанні та побуті, формують позитивне ставлення до інклюзії та сприяють розвитку соціальних навичок. Важливим завданням є створення умов, за яких підліток відчуває себе рівноправним учасником соціальних відносин, а не об'єктом опіки.

У сім'ях, де виховуються діти зі зниженим зором, спостерігається підвищена роль вербальної комунікації та тактильних контактів. Батьки змушені частіше використовувати описові характеристики, детальні пояснення та адаптовані способи передачі інформації. Це

вимагає від них розвитку спеціальних комунікативних навичок, що дозволяють не лише забезпечити доступність інформації, але й сприяти формуванню у дитини здатності до самовираження. Таким чином, комунікація у таких сім'ях стає не лише засобом взаєморозуміння, а й важливим інструментом розвитку когнітивних та соціальних компетентностей підлітка.

Підлітковий вік характеризується прагненням до незалежності, що нерідко вступає у суперечність із батьківською гіперопікою. Це може призводити до конфліктів, які ускладнюють взаємини та негативно впливають на психологічний стан дитини. Водночас дослідження доводять, що демократичний стиль виховання, заснований на діалозі, взаємоповазі та врахуванні потреб підлітка, сприяє зниженню конфліктності та формуванню зрілих відносин. Надання підлітку можливості брати участь у прийнятті рішень, що стосуються його життя, є важливим чинником розвитку відповідальності та самостійності.

Ефективними засобами оптимізації дитячо-батьківських стосунків є програми психологічного консультування та тренінги для батьків, спрямовані на розвиток навичок конструктивної взаємодії. Такі заходи допомагають батькам усвідомити власні виховні стратегії, скоригувати надмірну опіку та навчитися підтримувати дитину у процесі соціалізації. Важливим є також залучення сім'ї до інклюзивних освітніх практик, що дозволяє не лише розширити соціальні контакти підлітка, але й зміцнити його впевненість у власних силах.

Висновки. Таким чином, результати вітчизняних і зарубіжних досліджень доводять подвійний характер дитячо-батьківських стосунків у сім'ях, що виховують підлітків зі зниженим зором. З одного боку, вони характеризуються підвищеною турботою та контролем, а з іншого – потребою у розвитку автономії та соціальної активності. Наукові дані підтверджують, що гармонізація цих стосунків можлива через демократичний стиль виховання, психолого-педагогічну підтримку та активне залучення сім'ї до інклюзивних освітніх практик. Оптимізація взаємин можлива через поєднання емоційної підтримки, демократичного стилю виховання, розвитку комунікативних навичок та активного залучення до інклюзивних практик. Подальші дослідження у цій сфері мають бути спрямовані на вивчення впливу різних стилів виховання на соціальну адаптацію підлітків із

сенсорними порушеннями та розробку ефективних програм підтримки сімей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авксентьева О. М. Психологічні особливості дитячо-батьківських взаємин у сім'ях, які перебувають у складних життєвих обставинах. Кривий Ріг: КДПУ, 2022. 93 с. URL: <http://elibrary.kdpu.edu.ua/xmlui/handle/123456789/6764> (дата звернення: 12.05.2025)
2. Прядка Т.М. Гармонізація дитячо-батьківських стосунків в сім'ях, що виховують дітей підліткового віку. Запоріжжя: кваліфікаційна робота Запорізький національний університет, 2024. 61 с. URL: <https://dspace.znu.edu.ua/jspui/bitstream/12345/19764/1/%D0%94%D0%B8%D0%BF%D0%BB%D0%BE%D0%BC%D0%BD%D0%B0%20%D0%9F%D1%80%D1%8F%D0%B4%D0%BA%D0%B0.pdf> (дата звернення: 12.05.2025)
3. Синьова Є.П. Особливості розвитку і виховання особистості при глибоких порушеннях зору: монографія. Київ: Національний педагогічний університет імені М.Драгоманова, 2012. 441 с.
4. Шерон Сакс, Карен Е. Вулфф. Навчання соціальних навичок студентам з вадами зору: від теорії до практики. Американський фонд для сліпих, 2006. 519 с.

УДК 376-056.34]:615.85:7(043)

Дарія ГНАТЕНКО

*здобувачка освіти ОС Магістр спеціальності
Спеціальна освіта (Корекційна психопедагогіка)*

*Науковий керівник – Олена ПРОСКУРНЯК,
професор, доктор психологічних наук
комунального закладу «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради*

АРТТЕРАПІЯ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

У статті досліджуються методи арттерапії як інструмента корекції та розвитку дітей з розладами аутистичного спектру (РАС). Обґрунтовується ефективність арттерапевтичних занять для стимулювання творчого самовираження, розвитку мовленнєвих навичок та соціальної адаптації. Представлені функції арттерапії: культурологічна, освітня, виховна та корекційна. Наведено основні результати застосування методів арттерапії у роботі з дітьми з РАС.

Ключові слова: арттерапія, розлади аутистичного спектру, корекційна робота, розвиток творчості, соціальна адаптація.

Постановка проблеми. Арттерапія є унікальним підходом до корекції дітей з РАС, оскільки дозволяє задіяти невербальні канали

комунікації, що особливо важливо для цієї категорії дітей. Недостатній рівень теоретичних і практичних досліджень у галузі стимулює подальший пошук оптимальних арттерапевтичних методів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вітчизняні науковці, такі як Н. Базима, Л. Дробіт, Т. Скрипник, зазначають, що арттерапія позитивно впливає на емоційний стан, розвиток моторики та комунікативні навички дітей з РАС.

Мета статті: проаналізувати особливості застосування методів арттерапії у роботі з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру.

Виклад основного матеріалу дослідження. Арттерапія є методом корекції та розвитку шляхом творчого самовираження. Її можливості у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями особливо привабливі, оскільки, на відміну від більшості корекційно-розвивальних напрямів, що здебільшого використовують вербальні канали комунікації, арттерапія ґрунтується на «мові» невербальної експресії. Це має особливе значення під час роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектра, і робить її ефективним інструментом для діагностики, корекції та гармонізації у тих випадках, коли дитина не може словами передати свій емоційний стан.

Пошук технологій корекційного впливу на таких дітей у соціально-педагогічному процесі, вивчення можливостей розвитку дітей з РАС, компенсації наявних у них особистісних недоліків за допомогою арттерапії є надзвичайно актуальним.

Ступінь наукової розробленості проблеми. Вітчизняна спеціальна психо-логія та педагогіка як наука і практика досягли значних результатів у обґрунтуванні клініко-психологічних основ дизонтогенезу, розробці спеціальних технологій, що сприяють подоланню РАС. Це демонструють напрацювання Н. Базима, Л. Дробіт, Т. Скрипник, В. Синьова, К. Островської, В. Тарасун, Г. Хворової, Д. Шульженко та інших.

Метою дослідження є аналіз особливостей застосування методів арттерапії у роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра.

Однак на сьогодні фіксується ще недостатня кількість теоретичних і прикладних досліджень, що розкривають можливості арттерапії у процесі особистісного, соціокультурного становлення дитини з аутизмом, її «вростання» у культуру, розкриття індивідуальності, а також забезпечення психічного здоров'я.

Методи арттерапії є безболісними, не мають протипоказань і дають змогу отримати доступ до глибинного психологічного матеріалу. Вони викликають широкий спектр емоцій, стимулюють опрацювання несвідомих тривог і переживань. У процесі арттерапії використовуються різні образотворчі матеріали: олівці, фарби, воскові крейди, папір, тканини, глина, пісок, тісто, дерево та інші.

Діти з розладами аутистичного спектра є соціально дезадаптованими і мають потребу у спілкуванні, але часто не вміють виражати свої думки словами. У цьому випадку арттерапія дає їм змогу брати участь у житті суспільства та виражати себе через творчість [1;4].

Художня арттерапія дозволяє таким дітям безпосередньо «озвучувати» свої почуття через зображення. Ефективність використання методів арттерапії у роботі з дітьми зумовлена низкою важливих чинників: серед арттерапевтичних занять значне місце посідає діяльність за наочно-предметним зразком, що сприяє формуванню узагальнених прийомів розумової діяльності. Розвиток дрібної моторики пальців рук під час занять арттерапією позитивно впливає на інтелектуальний та мовленнєвий розвиток, що має особливе значення для цієї категорії дітей. Арттерапія також надає можливість самовираження, саморозвитку, самоствердження й самопізнання [3].

Слід зазначити, що арттерапевтичні заняття сприяють формуванню у дітей з РАС комунікативних і соціально-побутових навичок [4].

- Виокремлюють такі функції арттерапії:
- **культурологічна** – забезпечує зв'язок особистості дитини з культурою як системою цінностей, розвиток на основі засвоєння художньої культури та становлення її творцем;
- **освітня** – спрямована на розвиток особистості дитини та пізнання нею дійсності через мистецтво, забезпечує набуття знань у галузі мистецтва і практичних навичок у творчій діяльності;
- **виховна** – формує морально-естетичні, комунікативно-рефлексивні основи особистості дитини, сприяє соціокультурній адаптації за допомогою мистецтва;
- **корекційна** – сприяє профілактиці, корекції та компенсації порушень у розвитку.

Корекційні можливості арттерапії зумовлені тим, що вона надає дитині з розладами аутистичного спектра можливості для самовираження, саморозвитку, самоствердження та самопізнання. Творчі роботи, створені дитиною під час занять, і їхнє визнання дорослими підвищують самооцінку дитини, рівень самоприйняття. У цьому контексті добре зарекомендувала себе ізотерапія [2].

Ми переконані, що використання арттерапії у роботі з цією категорією дітей позитивно впливає на їхню емоційну сферу, а мистецтво виконує комунікативну, регулятивну та катарсичну функції. Спільна участь дитини, її однолітків і педагогів у створенні художнього твору розширює соціальний досвід, навчає адекватній взаємодії та спілкуванню у спільній діяльності, забезпечує корекцію порушень комунікативної сфери.

Сприятливий вплив на дитину проявляється також у «очищенні» від накопичених негативних переживань і допомагає їй розпочати нові стосунки з навколишнім світом.

У шкільному віці роль арттерапевтичних методик у соціально-психологічній корекції не зменшується, а навпаки – підвищується; із психічним розвитком дитини з РАС розширюється коло терапевтичних технік і завдань.

Висновки. Застосування методів арттерапії у корекційній роботі з дітьми з РАС дозволяє досягти таких позитивних результатів:

- забезпечити ефективне емоційне відреагування, надати дитині (навіть у разі агресивних проявів) соціально прийнятні форми поведінки;
- полегшити процес комунікації;
- створити можливість невербального контакту (опосередкованого продуктом творчості), що сприяє подоланню комунікативних бар'єрів і психологічних захистів;
- сформувати сприятливі умови для розвитку довільності та здатності до саморегуляції, оскільки образотворча діяльність передбачає планування і контроль дій;
- сприяти усвідомленню власних почуттів, емоцій і переживань, що створює підґрунтя для регуляції емоційних станів;
- підвищити особистісну цінність дитини, сприяти формуванню позитивної «Я-концепції» та впевненості у собі завдяки соціальному визнанню результатів її творчої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базима Н. До проблеми формування міжособистісної комунікації у молодших школярів з РАС. *The 11th International scientific and practical conference "Results of modern scientific research and development" (January 16-18, 2022) Barca Academy Publishing, Madrid, Spain. 2022. 240 p.*
2. Островська К.О., Островський І.П., Дробіт Л.Р. Мотивація учіння дітей з розладами спектру аутизму *Психологічний часопис*. 2020. № 4. С. 185–194.
3. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : «Тріада плюс», 2012. 20 с.
4. Скрипник Т. В. Феноменологія аутизму. Київ: Видавництво «Фенікс», 2010. 388 с.

УДК 37.016:811.161.2]-053.5-056.313

Оксана ДЕРКАЧ

*здобувачка вищої освіти за другим
(магістерським) рівнем вищої освіти
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара,
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник- **Олена ПЕРЕВОРСЬКА**
доцент кафедри педагогіки та
спеціальної освіти факультету психології та
спеціальної освіти Дніпровського національного
університету імені О. Гончара*

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті досліджується впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальний процес з української мови для школярів з інтелектуальними порушеннями. Аналізується ефективність використання ІКТ як засобу підвищення мотивації, розвитку комунікативних навичок і адаптації навчального матеріалу до індивідуальних особливостей учнів. Розглядаються практичні методики та інструменти, які сприяють покращенню засвоєння мови і стимулюють активне залучення дітей з порушеннями інтелектуального розвитку до навчання. Висвітлюється роль інтеграції сучасних технологій у корекційно-освітній процес для підвищення якості освіти і соціалізації таких школярів.

Ключові слова: інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ), школярі з інтелектуальними порушеннями, розвиток мовної компетентності, цифрові технології в навчанні, інтерактивні освітні засоби, мотивація до навчання.

Постановка проблеми. Проблема впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процес навчання українсь-

кої мови школярів з інтелектуальними порушеннями сьогодні набуває особливої актуальності. Сучасні соціальні виклики, зокрема воєнний стан, суттєво трансформували організацію та реалізацію освітнього процесу в усьому світі, зокрема в Україні. Досвід дистанційного навчання підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку, набутий упродовж останніх років, засвідчив низку специфічних вимог: учитель повинен бути впевненим користувачем комп'ютера та вміти застосовувати ІКТ у педагогічній діяльності; учні мають мати доступ до мережі Інтернет, необхідні технічні можливості для дистанційного навчання та навички користування цифровими засобами з навчальною метою [1].

Розвиток інформаційного суспільства зумовлює зміни практично в усіх сферах життєдіяльності – від політики та управління до освіти й культури. Доступність інформаційно-комунікаційних технологій докорінно перетворює способи роботи з інформацією, спрощує процеси здобуття знань, обміну досвідом і комунікації. Їхнє впровадження може стати потужним чинником позитивних перетворень, адже забезпечує залучення ширшого кола учасників освітнього процесу за менших витрат, сприяє реалізації принципів соціальної справедливості, відкриває нові перспективи підвищення якості освіти та розширює її доступність для осіб з особливими освітніми потребами. Завдяки цьому інформаційно-комунікаційні технології підтримують рівний доступ до інформації й освітніх послуг та сприяють повноцінній інтеграції людей з інтелектуальними порушеннями в суспільство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних наукових працях дедалі частіше розглядається використання ІКТ як ефективного засобу розвитку мовлення дітей та підлітків з інтелектуальними порушеннями. Дослідники підкреслюють, що цифрові інструменти підвищують мотивацію, сприяють індивідуалізації навчання й активізують пізнавальну діяльність школярів.

О. Дмітрієва та О. Чопік (2021) зазначають, що мультимедійні засоби підтримують інтерес до вивчення української мови та допомагають долати труднощі у засвоєнні матеріалу [2]. М. Капітула (2025) розглядає комп'ютерні технології як чинник розвитку мовлення, зокрема через використання інтерактивних вправ і навчальних ігор [4]. У дослідженні Ю. Косенка, О. Король, О. Боряк і А. Чобанян (2025) доведено ефективність платформи Wordwall у роботі зі

школярами з інтелектуальними порушеннями, особливо під час дистанційного навчання [5]. Т. Мотуз, М. Ватковська та Є. Кочерга (2022) наголошують на важливості професійної готовності педагогів до впровадження ІКТ в інклюзивному освітньому середовищі [6]. Узагальнюючи, науковці одностайні в тому, що ІКТ є дієвим інструментом розвитку мовлення та підвищення комунікативної активності учнів з інтелектуальними порушеннями. Разом із тим, подальших досліджень потребує питання адаптації цифрових технологій до специфіки розвитку пізнавальних процесів та корекційних потреб дітей з ООП.

В. Биков підкреслює, що поєднання традиційних педагогічних підходів з інноваційними технологіями, зокрема інформаційно-комунікаційними, дозволяє значно ефективніше розвивати та посилювати природні здібності підлітків [1]. Використання ІКТ створює додаткові умови для оновлення змісту освіти, постановки нових цілей та досягнення вищих результатів навчальної діяльності. Це забезпечує формування індивідуальної освітньої траєкторії кожного учня з інтелектуальними порушеннями завдяки можливостям індивідуалізації та диференціації навчання, гнучкій адаптації до особистісних особливостей школярів, застосуванню додаткових інформаційних ресурсів і сучасних педагогічних методів, а також розширенню масштабів і зміні характеру навчальних комунікацій. Водночас дослідник зауважує, що ефективне впровадження ІКТ не завжди можливе в межах традиційної класно-урочної системи, тому потребує перегляду форм організації освітнього процесу [2].

Інноваційні технології у спеціальній школі створюють умови для соціальної адаптації учнів з інтелектуальними порушеннями, формування досвіду суспільної взаємодії та підвищення професійної компетентності педагога. Дослідження Т. Дегтяренка, Ю. Запорожченка, О. Качуровської, Б. Кравця, О. Легкого, С. Миронової, Л. Черкасової, М. Шеремет, І. Холковської, А. Юдилевич та інших науковців доводять, що поєднання комп'ютерних технологій із традиційними засобами корекційного впливу сприяє розвитку психічних процесів школярів, формуванню особистості дитини та підвищенню якості навчання. [3, 6].

На думку В. Чудної та Г. Басай, використання ІКТ на уроках української мови у спеціальних закладах освіти спричиняє низку завдань: залучення всіх компенсаторних механізмів і запасених

аналітичних функцій під час роботи з комп'ютером; зростання мотивації учнів порівняно з традиційними методами; отримання навчального ефекту за менший час; персоналізація виконання завдань завдяки використанню цифрових технологій. [3].

Мета статті: обґрунтувати ефективність впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у процес навчання української мови школярів з інтелектуальними порушеннями та визначити їхню роль у підвищенні мотивації, засвоєнні мовної інформації і розвитку комунікативних умінь учнів цієї категорії.

Виклад основного матеріалу досліджень. Сучасний рівень розвитку інформаційно-комунікаційних технологій значно розширює можливості педагогів та учнів, забезпечуючи легший доступ до освітньої та професійної інформації, підвищуючи ефективність управління навчальними ресурсами, сприяючи інтеграції національних освітніх систем у глобальний інформаційний простір та надаючи доступ до міжнародних наукових і культурних джерел. Широке застосування мультимедійних і мережевих технологій, зокрема Інтернету, визначає сучасні тенденції в освіті. [4]:

- Навчальний процес поступово стає незалежним від фізичного місцезнаходження його учасників.
- Значно зростає обсяг і різноманітність ресурсів, доступних учням поза уроками.
- Ініціатива в організації навчання дедалі частіше переходить до самих учнів, які можуть розпочинати навчальний процес у зручний для себе час та в будь-якому місці.

Застосування ІКТ як компенсаторного засобу передбачає їх використання для підтримки традиційних навчальних процесів, таких як читання та письмо, полегшення доступу до навчальних матеріалів і організації освітньої взаємодії, а також для часткової заміни чи компенсації окремих порушених функцій.

Як засіб комунікації ІКТ забезпечують створення альтернативних форм зв'язку, підтримують нестандартні канали спілкування та дають змогу підліткам з інтелектуальними порушеннями взаємодіяти більш зручним способом.

Запровадження ІКТ як дидактичного інструменту потребує перегляду традиційних підходів до навчання української мови та відкриває новий етап трансформації освітнього процесу. Сучасні технології пропонують широкий спектр педагогічних стратегій для

роботи з підлітками, які мають інтелектуальні порушення.

До основних переваг застосування ІКТ у навчанні української мови для таких учнів належать: [5]:

Загальні переваги:

- підвищення самостійності учнів;
- подолання комунікаційних бар'єрів;
- можливість представляти результати навчання у зручній формі;
- розроблення індивідуалізованих завдань з урахуванням умінь і здібностей кожного учня.

Переваги для учнів:

- вільний доступ до навчального контенту;
- можливість працювати у власному темпі (асинхронно);
- використання ІКТ як компенсаторного інструменту та отримання матеріалів альтернативними способами.

Переваги для педагогів:

- дистанційна взаємодія з колегами;
- опанування передових методик роботи з інклюзивними групами, підвищення рівня володіння цифровими технологіями, розширення можливостей підготовки дидактичних матеріалів та наочності.
- мультимедійність дає змогу впливати на різні сенсорні канали та легко адаптувати матеріали до особливих потреб учнів.

Ключові напрями ІКТ-підтримки інклюзивного навчання охоплюють:

- визначення стартового рівня розвитку дитини; супровід особистісного зростання шляхом формування нових і вдосконалення набутих умінь;
- розширення доступу до освітніх ресурсів;
- подолання географічних і соціальних бар'єрів завдяки комунікаційним і мережевим засобам;
- підвищення мотивації до використання інформаційно-комунікаційних технологій та усвідомлення їхніх переваг як інструменту навчальної підтримки.

Основними завданнями впровадження інформаційно-комунікаційних технологій під час уроків української мови для підлітків з інтелектуальними порушеннями є забезпечення повноцінного

засвоєння знань, формування необхідних умінь і навичок; подолання притаманних цій категорії учнів когнітивних обмежень; розвиток психічних процесів та позитивних особистісних якостей; формування стійкої навчальної мотивації й пізнавальних інтересів. Перспективним напрямом подальших наукових досліджень є розроблення методичних рекомендацій щодо ефективного використання інформаційно-комунікаційних технологій як засобу підвищення пізнавальної активності та стимулювання інтересу до вивчення української мови учнями з інтелектуальними порушеннями.

Висновки. Впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальний процес суттєво підвищує мотивацію школярів з інтелектуальними порушеннями, стимулює розвиток їхніх комунікативних навичок та дозволяє адаптувати навчальний матеріал відповідно до індивідуальних особливостей учнів. ІКТ створюють сучасні умови для реалізації індивідуалізованих освітніх траєкторій, підвищують якість навчання і сприяють соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Водночас ефективність використання ІКТ залежить від професійної підготовки педагогів та доступності необхідних технічних ресурсів.

Отже, інтеграція ІКТ у спеціальну освіту є одним із ключових напрямів модернізації корекційно-освітнього процесу, що відкриває нові перспективи для всебічного розвитку і соціальної адаптації школярів з ООП.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Аксаміт Д. Система навчання, виховання та реабілітації дітей з порушеннями розумового розвитку в Україні та Польщі. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2018. Вип. 12. С. 19-34. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2018_12_43.
2. Блеч Г. Компетентнісний підхід у навчанні української мови школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. *Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови : наук. метод. зб. / НАПН України, ІСПП ім. Миколи Ярмаченка ; за ред. В. В. Засенка*. Київ, 2020. Вип. 16. С. 44–59. URL: <http://surl.li/eyedl>
3. Блеч Г. О. Навчання української мови школярів з інтелектуальними порушеннями. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі : збір матеріалів V Міжнародного конгресу зі спец. педагогіки, психології та реабілітології (10-11 жовт. 2019 р., м. Чернігів) / ІСПП ім. Миколи Ярмаченка НАПН України, Нац. ун-т «Чернігів. колегіум» ім. Т. Г. Шевченка*. Київ, 2019. С. 19-22. URL : <https://cutt.ly/lpZ60Ic>
4. Сальтевська Т. В. Корекція порушень мовленнєвого розвитку школярів з інтелектуальною недостатністю на уроках української мови в класі з інклюзивним навчанням. *Інклюзивне та інтегроване навчання : стан, проблеми і перспективи : зб. наук. пр. / МОН України, ХНПУ ім. Г. С. Сковороди ;*

за загал. ред. акад. І. Ф. Прокопенка. Харків, 2019. С. 134-137. URL: http://hnpu.edu.ua/sites/default/files/files/Kaf_zdor_ta_korr_os/Zb_ir_SPP_2019.pdf

5. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / А. В. Гета, В. М. Заїка, В. В. Коваленко та ін.; за заг. ред. Ю. Г. Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с
6. Шеремет М. К. Логопедія : навчальний посібник. *М-во освіти і науки*
7. *України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова*. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 160 с. Бібліогр.: с. 154–160.

УДК 37.013.77:376.091-056.262-053.2

Людмила ЄФИМЕНКО

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(Сурдопедагогіка. Тифлопедагогіка)*

*Науковий керівник – Анна ЧОБАНЯН
кандидат психологічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У статті розглядаються психолого-педагогічні засади організації інклюзивної освіти дітей із порушенням зору, ключові завдання підтримки дітей з особливими освітніми потребами, механізм компенсації.

Ключові слова: *інклюзивна освіта, порушення зору, діти з особливими освітніми потребами, компенсація.*

Постановка проблеми. Сучасна Україна, розвиваючись у руслі глобальних і європейських тенденцій, активно інтегрується у світовий освітній та соціокультурний простір, формуючи суспільні відносини на основі демократичних цінностей. Це створює передумови для утвердження філософії толерантності, рівноправ'я та впровадження соціальної моделі розуміння інвалідності.

Закон України «Про освіту» закріплює основоположні принципи недискримінації, урахування різноманітності та рівноправної участі всіх суб'єктів освітнього процесу. У межах сучасної освітньої реформи визначено нову методологію навчання дітей з особливими освітніми потребами, яка спрямована на забезпечення умов для здобуття якісної освіти незалежно від стану здоров'я чи соціального статусу [1].

Відтак суттєвою ознакою сучасної інклюзивної політики є переорієнтація з категоріального підходу до індивідуального – коли

в центрі уваги перебувають не порушення розвитку, а освітні потреби та потенціал кожної дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Науковці, зокрема О. Запорожець, Б. Корсунська, В. Тарасун, досліджують становлення системи спеціалізованих закладів освіти та перспективи її модернізації. Методологічні, організаційні й педагогічні аспекти розвитку інклюзивної освіти висвітлено у працях О. Акімової, І. Іванової, Л. Марченко та інших.

Ці ідеї також активно розвивають сучасні українські дослідники, як-от: Ю. Бондаренко, Е. Данілавичюте, Т. Дегтяренко, В. Засенко, В. Кобильченко, А. Колупаєва, С. Кульбіда, О. Мартинчук, В. Нечипоренко, Л. Прохоренко, М. Супрун, О. Таранченко та інші.

Метою статті є висвітлення психолого-педагогічних засад організації інклюзивної освіти дітей з порушенням зору та ключових завдань підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Пріоритетним напрямом державної освітньої політики України є впровадження міжнародних стандартів у сфері підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Ключовими завданнями виступають: раннє виявлення порушень розвитку, своєчасне надання комплексної допомоги (зокрема через програми раннього втручання), підтримка родини як активного учасника освітнього процесу, розвиток міждисциплінарної співпраці та інтегрованих соціально-педагогічних послуг. Водночас зростає увага до підготовки кваліфікованих кадрів і постійного підвищення їхньої професійної компетентності.

Особливого значення набуває реалізація принципів особистісно орієнтованого та гнучкого підходів, які забезпечують поступове зближення спеціальної та інклюзивної систем освіти.

Відповідно до положень Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року, одним із провідних завдань сучасної освітньої політики є забезпечення рівних прав і можливостей у здобутті освіти для всіх громадян без будь-якої дискримінації. Значна увага приділяється створенню безпечного, інклюзивного, сприятливого для розвитку освітнього середовища, яке сприяє формуванню життєвих компетентностей, розвитку здібностей та обдарувань кожної особистості незалежно від віку, стану здоров'я, соціального статусу чи інших відмінностей [5].

Отже, інклюзивне навчання можна визначити як гарантовану державою систему освітніх послуг, що базується на принципах рівності, недискримінації та визнання різноманіття людських можливостей. Вона передбачає залучення всіх суб'єктів освітнього процесу до активної, взаємодійної діяльності на засадах партнерства.

Зі збільшенням кількості дітей і молоді з особливими освітніми потребами актуалізується проблема забезпечення їхнього права на якісну освіту та створення ефективного інклюзивного середовища на всіх рівнях – від дошкільного до загальної середньої освіти [2, с. 131].

У нашій державі найбільш активно інклюзивна освіта впроваджується саме в системі дошкільної та загальної середньої освіти. У цих закладах зосереджено зусилля щодо розвитку пізнавальної активності, соціалізації дітей, проведення індивідуальної психокорекційної та консультативної роботи. Формування інклюзивного освітнього середовища визначається одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної практики.

Поділяємо позицію О. Москалюк, яка наголошує, що ключовими досягненнями інклюзивного освітнього середовища є активне залучення осіб з особливими освітніми потребами до соціального життя, їхня адаптація, соціалізація та розвиток. Одним із найважливіших завдань інклюзивної освіти є забезпечення її якості й ефективності шляхом використання методів і технологій, орієнтованих на індивідуальні особливості кожного здобувача освіти [4, с. 172].

Слід зауважити, що психічний розвиток дітей із порушеннями зору, подібно до їхніх однолітків із нормальним зором, підкоряється універсальним законам вікових змін. Він відбувається в умовах провідної діяльності, специфічної для кожного віку, що є рушійною силою формування нових психічних новоутворень та зони найближчого розвитку.

Однак діти з глибокими порушеннями зору демонструють уповільнений темп становлення різних видів діяльності. Це вимагає спеціально організованого навчання її елементів, насамперед виконавчій стороні, оскільки рухова сфера є найбільш вразливою у дітей із вадами зору [3, с. 9].

Розвиток цих дітей визначається комплексною взаємодією біологічних і соціальних чинників, включно з:

- клінічними особливостями ураження зорового аналізатора;

- рівнем збереженості слухових, рухових і тактильних функцій;
- загальним станом психічної сфери;
- віком, у якому відбулася втрата зору.

Окрім того, критично важливу роль відіграють зміст, форми та методи організації освітнього процесу.

Варто наголосити, що у дітей із порушеннями зору відбувається функціональна перебудова систем сприйняття. Вони засвоюють навколишній світ специфічним способом, активно залучаючи альтернативні канали пізнання. Для наближення рівня пізнання до нормативного, вони компенсують втрачену зорову функцію за допомогою слуху, дотику, нюху та мовлення. Цей механізм дозволяє їм сформувати більш повні та адекватні уявлення про предмети та явища довкілля.

Саме механізм компенсації є адаптаційною відповіддю організму, що регулюється центральною нервовою системою. Суть компенсації полягає у відновленні або заміщенні порушених чи втрачених функцій. Складність компенсаторних механізмів прямо пропорційна ступеню зорового порушення: чим важчим є дефект, тим більше систем організму залучається до процесу компенсації.

Оскільки у дитячому віці компенсація реалізується через різні види діяльності в межах цілісної системи психолого-педагогічних впливів, основне завдання фахівців – створити сприятливі умови для розвитку цих компенсаторних процесів, що є запорукою соціалізації та успішної інтеграції дітей із порушеннями зору в суспільство.

Висновки. Отже, для дітей із порушеннями зору, інклюзивне середовище має вирішальне значення, оскільки їхній психічний розвиток, хоча й підпорядкований загальним законам, часто демонструє уповільнений темп становлення діяльності. Ефективна освітня підтримка має ґрунтуватися на функціональній перебудові систем сприйняття, де за рахунок слуху, дотику та мовлення компенсується втрачена зорова функція, що забезпечує адекватне пізнання світу. Основне завдання фахівців, відповідно до Національної стратегії, полягає у створенні сприятливих педагогічних умов для цілісної системи психолого-педагогічних впливів, що сприятиме успішній соціалізації та інтеграції дітей із порушеннями зору в суспільство.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Закон України «Про освіту» : веб-сайт. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 25.09.2025)

2. Козуля, В. Інклюзивне освітнє середовище: сутність та особливості. *Молодь і ринок*. 2020. Вип. 5 (184). С. 131-136.
3. Легкий О. М., Курінна В. Р. Ігрові технології в дошкільній освіті для дітей з порушеннями зору: метод. рек. Київ, 2022. 108 с.
4. Москалюк О. І. Інклюзивна освіта в контексті проблем, суперечностей та перспектив. *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія «Педагогіка. соціальна робота». 2017. Вип. 1 (40). С. 172-174.
5. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року : веб-сайт. URL: https://osvita.ua/doc/files/news/923/92321/6667086b45e39610646063_1.pdf (дата звернення: 02.10.2025)

УДК 376-056.313-053.5:028.5(073)

Сюзанна ЗАРЕЦЬКА

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Людмила МОРОЗ

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИВАЛЬНОЇ ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Анотація У статті висвітлено особливості навчання читання дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку. Подано результати експерименту, що засвідчили труднощі технічної та смислової сторони читацької діяльності. Описано структуру корекційно-розвивальної програми та наведено дані контрольної діагностики, які підтверджують її ефективність.

Ключові слова. читання; порушення інтелектуального розвитку; корекційно-розвивальна програма; технічна сторона читання; розуміння прочитаного; молодший шкільний вік.

Постановка проблеми Навчання читання дітей з порушенням інтелектуального розвитку характеризується специфічними труднощами, що обумовлені особливостями їх пізнавальної діяльності. Недостатня сформованість базових читацьких механізмів та низький рівень розуміння прочитаного ускладнюють процес оволодіння навичкою читання, що потребує спеціально організованої корекційної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій Проблема формування навички читання у дітей з особливими освітніми потребами висвітлювалася у працях В. Ільяної, Т. Тарасун, В. Синьова, О. Хохліної,

М. Шеремета, А. Богуш, Ю. Рібцуна, О. Чеботарьової, М. Вашуленка, О. Савченко, В. Науменка та Є. Соботович. Дослідники наголошують на необхідності індивідуалізації навчання й застосування спеціальних корекційних методів, підкреслюючи важливість комплексного підходу до технічних і смислових аспектів читацької діяльності. [1; 4; 5; 6].

Мета статті – висвітлення результатів апробації корекційно-розвивальної програми формування навички читання у дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку шляхом порівняльного аналізу даних констатувального та контрольного діагностування.

Виклад основного матеріалу. Навчання читання дітей з порушенням інтелектуального розвитку характеризується специфічними труднощами, що обумовлені особливостями їх пізнавальної діяльності. Попередньо проведена діагностика навички читання у другокласників з ПІР виявила істотні порушення як технічної, так і смислової сторони читання.

Дослідження технічних параметрів читання засвідчило, що значна частина учнів (37,5%) використовує побуквений спосіб читання, що свідчить про недостатню сформованість базових читацьких механізмів. Темп читання демонстрував критичне відхилення від вікової норми: початковий рівень швидкості (до 20 слів за хвилину) зафіксовано у 38% дітей, середній рівень (20-35 слів) – у половини досліджуваних, достатній рівень досягла лише одна дитина.

Аналіз розуміння прочитаного виявив ще більш складну картину. Переважна більшість учнів (65%) надавала фрагментарні, односкладні відповіді на запитання до тексту. Фактичні запитання викликали менші труднощі, а завдання на встановлення причинно-наслідкових зв'язків виконувалися успішно лише у 30-35% випадків.

Виявлені труднощі обумовили необхідність розробки спеціальної корекційно-розвивальної програми, орієнтованої на комплексне подолання порушень читацької діяльності у дітей з ПІР.

Формувальний експеримент проводився протягом трьох місяців з групою восьми учнів другого класу з порушенням інтелектуального розвитку (шість хлопчиків, дві дівчинки). Корекційна робота здійснювалася в індивідуальному режимі двічі на тиждень.

Розроблена програма базувалася на принципах поетапного формування навички, індивідуального підходу, та емоційної підтримки [2, 6]. Структура програми включала три послідовні блоки:

формування фонематичних уявлень та елементарних читацьких навичок; удосконалення техніки читання і граматичної будови мовлення; робота з текстом і розвиток аналітичного мислення.

Контрольна діагностика проводилася за тими ж методиками, що використовувалися на констатувальному етапі: оцінка технічної сторони читання за В. Ільяною [1], дослідження розуміння прочитаного за Т. Тарасун [4]. Застосовувалася трирівнева градація результатів: початковий, середній, достатній рівні.

Перший етап програми був спрямований на становлення базових механізмів читацької діяльності. Основну увагу приділено формуванню стійких звуко-буквенних зв'язків через систему вправ на співвіднесення акустичного та графічного образів мовних одиниць. Диференціація проблемних звуків здійснювалася з використанням слухового, зорового та кінестетичного аналізаторів. Перехід до складового читання забезпечувався через роботу зі складовими таблицями та конструювання слів з окремих елементів. Семантичний аспект розвивався через завдання на групування слів за лексичною приналежністю, добір антонімів і синонімів.

Другий етап був орієнтований на ускладнення читацького матеріалу та формування граматичної свідомості. Технічні навички відпрацьовувалися на словах різної структури, включаючи збіги приголосних. Велика увага приділялася елементарним операціям словотворення та словозміни. Робота з реченням включала завдання на відновлення деформованих конструкцій, редагування помилкових варіантів, встановлення граматичних зв'язків між словами.

Третій етап передбачав перехід до роботи з невеликими текстами. Основний акцент робився на формування навичок виділення головної інформації, встановлення логічних зв'язків між частинами тексту, розвиток здатності до переказу та елементарного аналізу прочитаного.

Порівняльний аналіз даних констатувального та контрольного діагностування показав позитивний вплив розробленої методики.

Помітні зміни зафіксовано у способі читання: більшість учнів подолали побуквенний спосіб, перейшовши до складового читання. Розподіл за рівнями змінився наступним чином: початковий рівень продемонстрував один учень (12,5% проти попередніх 37,5%), середній рівень показали п'ять дітей (62,5% проти попередніх 50%), достатній рівень досягли дві дитини (25% порівняно з початковими 12,5%).

Характерною особливістю стало зменшення кількості специфічних помилок читання, таких як змішування за фонетичною подібністю та оптичною заміною букв. Темп читання зріс у всіх досліджуваних, хоча і залишився нижчим за вікову норму.

Покращення розуміння прочитаного виявилось менш вираженим, що відповідає закономірностям формування читацької компетенції. Початковий рівень зафіксовано у однієї дитини (12,5% замість попередніх 37,5%), середній рівень – у шести учнів (75% проти попередніх 50%), достатній рівень продемонструвала одна дитина (12,5% на тому ж рівні, що й на початку експерименту).

Якісний аналіз виявив покращення у відповідях на фактичні запитання, значний прогрес у виконанні завдань на встановлення причинно-наслідкових зв'язків (до 55-60% правильних відповідей). Діти почали надавати більш розгорнуті відповіді, демонстрували здатність до елементарного аналізу прочитаного.

Отримані дані свідчать про ефективність комплексного підходу до формування навички читання у дітей з ППР. Значне зменшення кількості дітей з початковим рівнем технічного читання підтверджує ефективність обраної стратегії поетапного навчання.

Варто відзначити, що динаміка технічної сторони читання виявилася більш вираженою порівняно зі смисловою, що відповідає загальним закономірностям онтогенезу читацької діяльності та специфіці інтелектуального розвитку досліджуваної категорії дітей [1, 4, 5]. Формування розуміння прочитаного потребує більш тривалого часу та спеціальних педагогічних умов, ніж оволодіння технічними навичками.

Висновки. Проведена апробація корекційно-розвивальної програми продемонструвала її високу ефективність для формування навички читання у дітей молодшого шкільного віку з порушенням інтелектуального розвитку. Комплексний підхід, що поєднує роботу над технічними і смисловими компонентами читання, індивідуалізація навчального процесу та застосування спеціальних корекційних методів забезпечили значну позитивну динаміку в усіх досліджуваних.

Отже, результати дослідження можуть бути використані у практиці спеціальних освітніх закладів для оптимізації процесу навчання читання дітей з ППР. Перспективи подальшої роботи пов'язані з вивченням стійкості досягнутих результатів та адаптацією програми для дітей різного віку з інтелектуальними порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Актуальні проблеми дошкільної, початкової та спеціальної освіти в умовах кризових викликів суспільства: зб. тез доповідей за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф.з міжнародною участю, 14-15 травня 2025 р. / Міністерство освіти і науки України, Херсонський державний університет [та ін.]. / за заг. ред. Л.Є. Петухової, О.В. Саган, Н.І. Сидоренко, А.С. Бальохи, Н.М. Борисенко. Івано-Франківськ, 2025. 287 с.
2. Бєлова О. Б. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Медична освіта. Серія: Підвищення якості вищої медичної освіти*. 2021. № 1. С. 5-10.
3. Ільяна В. Сучасні погляди на процес читання в структурі писемного мовлення [Електронний ресурс] // *Exceptional child*. – 2024. – Т. 107, № 3. – Режим доступу: https://ojs.csnukr.in.ua/index.php/Exceptional_child/article/view/114. . – DOI: <https://doi.org/10.33189/ectu.v107i3.114>.
4. Ільяна В., Хомик Т. Стратегії подолання труднощів у писемній продукції молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного середовища. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2022. № 1(21). С. 42-57.
5. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень: науково-метод. посіб. для загальних і спец. освітніх закл. Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова, 2007. 151 с.
6. Чеботарьова О. В., Гладченко І. В. та ін. Особливості психолого-педагогічний супроводу дітей з помірною розумовою відсталістю в системі корекційно-розвивального навчання спеціального загальноосвітнього закладу: навч.-метод. посіб. / за наук. ред. О. В. Чеботарьової, І. В. Гладченко. Київ: 2016. ІСП НАПН України. 148 с.

УДК 37.013.77:376-056.26]:[001.895:159.98]

Світлана КАРАУЛАН

*здобувачка освіти ОС Магістр спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник – Лідія ДРОЗД
кандидат психологічних наук
Херсонський державний університет*

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ, ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті проаналізовано психокорекційний потенціал інтерактивних технологій, зокрема арт-терапевтичних засобів (малювання, казкотерапія, музикотерапія, медіатеатротерапія) та цифрових технологій, у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Розглянуто вплив цих методів на емоційну стабілізацію, розвиток когнітивних функцій, формування адаптивних поведінкових стратегій та соціальних навичок.

Ключові слова: Арт-терапевтичні технології, інтерактивно-комунікаційні технології, віртуальна реальність, доповнена реальність, корекційна робота, діти з ООП, медіатехнології, гейміфікація.

Постановка проблеми. Сучасна система інклюзивної освіти передбачає забезпечення рівного доступу до навчання для всіх дітей, включно з учнями, що мають особливі освітні потреби. Проте традиційні методи навчання часто не враховують індивідуальні потреби дітей і не забезпечують комплексного розвитку їхніх когнітивних, емоційних, соціальних та моторних функцій. Тому актуальним є впровадження інноваційних технологій, здатних поєднувати навчання, корекційно-розвивальну роботу та розвиток творчого та соціального потенціалу дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення наукових джерел свідчить, що питання інноваційної діяльності в освітній галузі отримали значну увагу з боку багатьох науковців. Серед тих, хто здійснив вагомий внесок у дослідження цієї проблематики, варто відзначити К. Ангеловського, Л. Ващенко, О. Козлову, Н. Артикуцу, М. Поташника, О. Арламова, М. Бургіна, В. Журавльова, Н. Юсуфбекову, А. Ніколс, Г. Герасимову, Л. Ілюхіну, І. Бежа, Л. Даниленко, І. Дичківську, М. Кларіна, О. Пехоту, О. Попову та інших дослідників.

Серед педагогів і психологів, які присвятили свої дослідження впливу медіатехнологій на формування когнітивних і поведінкових навичок дітей з особливими освітніми потребами, варто відзначити роботи І. Дмитрієвої, Н. Квітки, С. Крутія, Т. Засекіної. Вони аналізували ефективність використання цифрових освітніх ресурсів, ігор, інтерактивних засобів аудіовізуального контенту в корекційно-розвивальних процесах.

Мета статті: аналіз та систематизація інноваційних технологій у навчанні дітей з особливими освітніми потребами та визначення їхнього впливу на розвиток пізнавальних, сенсорних, мовленнєвих, моторних і соціальних навичок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується переходом до особистісно орієнтованої педагогіки, де головна увага приділяється розвитку індивідуальних здібностей і потенціалу кожної дитини. Такий підхід потребує від педагогів не лише професійної майстерності, а й уміння гнучко використовувати інноваційні технології,

що включають нетрадиційні методи, прийоми та сучасні засоби навчання. Вони мають на меті створення умов для активного залучення дитини до освітнього процесу, розкриття її можливостей і формування позитивної мотивації до навчання.

Сучасні інноваційні технології у корекційно-розвивальній роботі охоплюють широкий спектр напрямів: використання цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій, елементи гейміфікації, а також терапевтичні методи з творчим компонентом – арт-терапію, музикотерапію, казкотерапію. Такі технології не лише збагачують освітній процес, а й допомагають у розвитку мовлення, дрібної моторики, когнітивних функцій, емоційної сфери, сприяють зниженню тривожності, формуванню самооцінки й комунікативних навичок.

У сучасній інклюзивній освіті застосування цифрових та інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема віртуальної (VR) та доповненої реальності (AR), реалізує нові можливості для корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Ці технології забезпечують мультимодальний підхід, поєднуючи зорові, слухові та кінестетичні стимули, що сприяє кращому розумінню та запам'ятовуванню навчального матеріалу.

VR-середовища дозволяють відтворювати життєві ситуації, у яких дитина може безпечно «проживати» соціальні або навчальні сценарії, набуваючи практичного досвіду, важливого для адаптації до реального життя. Така форма роботи робить освітній процес динамічним, емоційно насиченим і практично орієнтованим, підвищуючи залученість навіть у дітей із низькою мотивацією чи тривожністю.

Цифрові технології, що застосовуються у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, умовно поділяють на матеріальні та програмні.

До матеріальних належать спеціалізовані пристрої й технічне обладнання, які часто відзначаються високою вартістю та обмеженою доступністю. Це, зокрема, сенсорні екрани з адаптованими інтерфейсами, пристрої для альтернативної та додаткової комунікації (АДК) – комунікаційні дошки із синтезом мовлення, системи керування поглядом (eye-tracking), комунікатори з програмованими кнопками та голосовим виводом, а також планшети, оснащені піктограмами чи символами.

На відміну від програмних інструментів АДК, фізичні пристрої мають додаткові функції – тактильний зворотний зв'язок, міцну

конструкцію та спеціально розроблений дизайн, що враховує моторні особливості користувачів. Багато з них мають модульну структуру, яка дозволяє поступово розширювати словниковий запас і комунікативні можливості дитини відповідно до її розвитку. До цієї ж групи належать VR-шоломи, AR-окуляри та інші асистивні технології, що полегшують доступ до навчання й комунікації, розширюючи можливості інтерактивної взаємодії з освітнім середовищем.

Натомість програмні рішення є більш доступними й універсальними, адже можуть працювати на різних пристроях – комп'ютерах, ноутбуках, планшетах тощо. Вони спрямовані на розвиток когнітивних умінь, підтримку мовлення, стимуляцію навчальної мотивації та полегшення соціальної взаємодії. Основна перевага таких програм полягає у гнучкості та адаптивності: вони легко налаштовуються відповідно до індивідуальних потреб і можливостей кожної дитини, що робить їх ефективним інструментом інклюзивного навчання та соціальної інтеграції [4, с. 452].

Однією з найефективніших моделей упровадження VR у педагогічну практику є створення імерсивних класів або віртуальних навчальних просторів, де зображення проєктуються на стіни приміщення, створюючи ефект повного занурення. У таких умовах учитель має змогу спостерігати за реакціями кожного учня, а діти відчують себе активними учасниками подій.

Позитивний досвід використання VR-технологій демонструють і реабілітаційні заклади. Наприклад, інтерактивна система «Nirvana» зарекомендувала себе як ефективний інструмент для розвитку дітей із нейромоторними порушеннями. Пристрій створює віртуальний ігровий простір, де пацієнти виконують вправи, спрямовані на розвиток дрібної моторики, координації рухів, рівноваги та когнітивних функцій. Завдяки поєднанню зорових, слухових і навіть тактильних ефектів, VR-терапія допомагає дітям краще усвідомлювати власне тіло, покращує самоконтроль і підвищує мотивацію до занять [16].

Застосування гейміфікації є ефективним засобом підвищення мотивації та залученості учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Ігрові механіки сприяють розвитку пізнавальної активності, соціальних умінь і комунікативної компетентності, полегшуючи процес інтеграції дитини в освітнє середовище.

У межах концепції Нової української школи (НУШ) гейміфіковані технології, такі як LearningApps.org та Kahoot, широко застосовуються для створення інтерактивних вправ, тестів і вікторин. Їх використання забезпечує перевірку та закріплення знань у цікавій формі, розвиває критичне мислення, словниковий запас, інтелектуальні здібності й дрібну моторику, роблячи навчальний процес доступним і привабливим для всіх категорій учнів.

Арт-технології є сучасним інструментом корекційно-розвивальної та психолого-педагогічної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Вони реалізуються через різні види мистецтва, зокрема пісочну терапію, музичну терапію, театральні практики, ізотерапію, казкотерапію, лялькотерапію та інші. Використання цих технологій сприяє гармонізації емоційного стану дитини, розвитку саморегуляції та зниженню рівня тривожності, а також покращує координацію рухів, дрібну моторику, увагу та когнітивні навички.

Українські дослідники наголошують, що малювання є одним із найефективніших засобів роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Воно не лише розвиває творчість, а й допомагає емоційно стабілізувати дитину, регулювати імпульсивність і сприяє самовираженню. Як зазначає А. Славина, образотворча діяльність знижує нервові напруження, розвиває дрібну моторику, концентрацію уваги та навички самоконтролю, активізуючи когнітивні процеси.

Н. Дяченко наголошує на значущості арт-методів у роботі з дітьми, які мають сенсорні та поведінкові порушення. Малювання в цьому процесі виступає посередником між дитиною та фахівцем, що дає змогу м'яко й опосередковано впливати на дезадаптивні реакції [2, с.2].

Інші науковці у сфері психотерапевтичних технологій виділяють казкотерапію як ефективний метод формування адаптивної поведінки в умовах інклюзивного навчання. Доведено, що аналіз сюжетів казок, обговорення моральних дилем і моделювання ситуацій сприяють засвоєнню соціальних ролей, розвитку емоційної сфери та навичок конструктивного розв'язання конфліктів.

Як зазначає О. Чебикін, робота з казковими сюжетами допомагає дітям з особливими потребами усвідомити власні дії, оцінити наслідки імпульсивної поведінки та опанувати нові стратегії реагування. Ідентифікуючи себе з позитивними героями, дитина переймає їхні риси – терпіння, доброту, витримку, а аналіз складних

ситуацій сприяє розвитку морального мислення. Експерименти дослідницької групи І. Столяренко довели, що впровадження казко-терапії в психокорекційні програми для дітей із РДУГ підвищує рівень соціальної адаптації та зменшує прояви агресії [3, с. 210-212].

Отже, комбіноване застосування цифрових та арт-технологій забезпечує комплексний вплив на емоційну сферу, поведінкові патерни та когнітивні функції, підвищуючи ефективність психокорекційної роботи. Висока результативність досягається за умови адаптації методик до індивідуальних особливостей дитини, створення безпечного творчого середовища.

Висновки. Аналіз вітчизняних і зарубіжних досліджень засвідчує, що інтеграція арт-терапевтичних технологій із сучасними медіазасобами відкриває нові можливості для розвитку адаптивної поведінки дітей з особливими освітніми потребами. Використання таких інноваційних підходів підвищує мотивацію до участі у психокорекційних заняттях, сприяє зниженню емоційного напруження, стабілізує поведінкові реакції, формує позитивну самооцінку та покращує соціально-комунікативну взаємодію. У перспективі подальших наукових розвідок доцільним видається зосередження уваги на розробленні та апробації стандартизованих програм, що поєднують арт- та медіатехнологічні засоби. Важливим напрямом також є підготовка фахівців, здатних ефективно працювати в міждисциплінарному форматі, який об'єднує знання з психології, педагогіки, мистецтва та цифрових технологій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Axel Medical. Сенсорно-інтерактивна кімната реабілітації «Нірвана»: вебсайт. – URL: <https://www.axelmedical.com.ua/product/sensorno-interaktyvna-kimnata-reabilitacziyi-nirvana/> (дата звернення: 18.10.2025).
2. Дяченко М. А., Бутузова, Л. П. Потенціал арт-терапії як засобу корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. *Proceedings of the XVIII International Scientific and Practical Conference. Copenhagen, Denmark. 2024. Pp. 177-180.* URL: <https://isg-konf.com/modern-challenges-trends-problems-andprospects-development> (дата звернення: 17.10.2025).
3. Кіргізов О., Пех А., Прохоренко Л. Арт-та медіатехнології у формуванні адаптивної поведінки дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. С. 210-212.*
4. Цифрові технології у соціальній інтеграції дітей із ЗНМ: стан та перспективи розвитку. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2024. Вип. 82, т. 1. С. 452.*

Олександр КОЛИШКІН

кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної
та інклюзивної освіти
СумДПУ імені А. С. Макаренка

РУХОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті досліджується роль рухової діяльності у процесі соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Визначено, що систематичні заняття фізичною культурою та спортом, корекційно-розвивальні рухові ігри та вправи створюють ефективні умови для інтеграції, формування комунікативних навичок, підвищення самооцінки та успішної адаптації таких осіб у суспільстві. Розглянуто основні механізми впливу рухової активності на психосоціальний розвиток та наведено приклади ефективних методик.

Ключові слова: рухова діяльність, соціалізація, особи з порушеннями психофізичного розвитку, фізична культура, інклюзія.

Постановка проблеми. Проблема соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку є однією з найбільш актуальних у сучасній спеціальній педагогіці та психології. Повноцінна інтеграція у суспільство, формування соціальних навичок, адекватних міжособистісних стосунків часто ускладнюється через особливості розвитку, комунікативні бар'єри та соціальну стигматизацію. У цьому контексті рухова діяльність розглядається не лише як засіб фізичного розвитку та корекції первинних порушень, але і як потужний фактор соціалізації та психологічної адаптації. Системний підхід до використання фізичних вправ, ігор та спорту може значно підвищити якість життя осіб з порушеннями психофізичного розвитку та сприяти їхньому успішному включенню у соціум.

Створення оптимальних умов для досягнення особистісної соціальної зрілості, здобуття освіти, забезпечення соціальної активності осіб з порушеннями психофізичного розвитку (ППФР) повинна вирішуватись із застосуванням комплексного підходу до поєднання процесу навчання і занять фізичними вправами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження, які проведені І. Бабій, Н. Байкіною, А. Дмитрієвим, О. Колишкіним, І. Ляховою, О. Форостян та ін. дозволяють стверджувати, що дисгармонійність розвитку осіб з порушеннями психофізичного розвитку знаходить свій вияв у нижчому, порівняно з нормою, рівні розвитку

фізичних якостей і реалізується у вигляді рухових порушень [1; 2]. У зв'язку з цим важливого значення набуває впровадження у сучасних освітніх закладах відповідної системи педагогічних заходів, яка б забезпечувала належний рівень розвитку фізичних якостей в поєднанні з корекційно-оздоровчою спрямованістю процесу фізичного виховання.

Пріоритетними завданнями сучасного освітнього процесу є навчання і виховання осіб з ППФР, розвиток їх пізнавальної діяльності та особистості в цілому, підготовка до самостійного життя в якості повноцінних членів суспільства. Тому нагальною стає потреба розробки відповідних засобів рухової діяльності як фактору соціалізації даних осіб.

Мета статті: розкрити особливості процесу рухової діяльності як фактору соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку в умовах сучасного освітнього простору.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для осіб із порушеннями психофізичного розвитку рухова активність має компенсаторний і корекційно-розвивальний характер. Вона сприяє: нормалізації діяльності нервової системи; формуванню просторово-часових уявлень; розвитку координаційних і комунікативних умінь; становленню впевненості у власних силах; покращенню емоційного стану й соціальної адаптації. Важливою складовою підтримки належного рівня рухової активності є адаптивна фізична культура, що передбачає систему фізичних вправ, ігор, змагань і спеціально розроблених методів навчання з урахуванням індивідуальних особливостей кожної особи.

Адаптивна фізична культура є частиною загальної фізичної культури, яка розрахована на людей зі стійкими порушеннями функцій організму внаслідок захворювань, травм або вроджених дефектів, спрямована на стимуляцію позитивних реакцій у системах і функціях організму та формування необхідних рухових умінь, навичок, фізичних якостей та здібностей, які забезпечують нормалізацію життєво важливих функцій організму, адаптацію до умов оточуючого середовища, розвиток і вдосконалення особистості в цілому [2]. Це особливий вид фізичної культури, який набуває специфічних рис стосовно інвалідів різних груп, що займаються фізичними вправами та масовим спортом.

Соціалізація уявляє собою процес засвоєння індивідом соціального досвіду, системи соціальних ролей, норм та цінностей, необхідних для повноцінного життя у суспільстві [3]. Для осіб з ППФР цей процес має значні особливості, які вимагають спеціально організованих умов. Рухова діяльність, особливо організована у формі адаптивної фізичної культури, адаптивного спорту та рухливих ігор, активізує низку механізмів, які прямо впливають на соціалізацію:

- *формування комунікативних навичок.* Спільні ігри та командні види спорту вимагають взаємодії, узгодження дій, обміну інформацією та емоціями. Це стимулює розвиток вербальної та невербальної комунікації, вчить співпраці, вирішенню конфліктів та дотриманню правил.
- *розвиток емоційно-вольової сфери.* Досягнення успіху у фізичних вправах, подолання труднощів і власної інертності підвищує впевненість у собі, формує адекватну самооцінку та почуття власної значущості. Рух допомагає краще усвідомлювати та контролювати власні емоції, знижує рівень тривожності та агресії, які часто є бар'єрами у спілкуванні.
- *засвоєння соціальних ролей та норм.* Спортивні змагання, групові заняття – це моделі соціальних відносин. Тут засвоюються поняття справедливості, відповідальності, підпорядкування правилам, роль лідера та члена команди. Це є важливою основою для розуміння ширших соціальних норм.
- *покращення психофізичного стану.* Систематичні заняття сприяють корекції вторинних порушень (наприклад, моторної незграбності, порушень координації), що, у свою чергу, знижує фізичні бар'єри для включення у соціальну взаємодію. Покращення рухових здібностей часто підвищує привабливість особи для однолітків та розширює коло її можливих соціальних контактів.

Ефективність рухової діяльності як фактора соціалізації залежить від правильно обраних методів та форм організації, які мають бути адаптовані до нозології та індивідуальних потреб осіб з ППР. Важливо, щоб педагоги вміли модифікувати правила для забезпечення повної участі всіх дітей [2; 3]:

1. Корекційно-розвивальні ігри є найбільш природним та ефективним засобом соціалізації. Вони дозволяють моделювати реальні життєві ситуації та тренувати соціальні навички у безпечному

середовищі. Особливе значення мають: командні ігри; ігри з елементами пантоміми та імітації; ігри, спрямовані на довільну увагу та слідування правилам.

2. Адаптивний спорт та спортивна реабілітація. Участь в адаптивному спорті надає особам з ППФР можливість реалізувати змагальний потенціал та досягти визнання. Це потужний інструмент для: підвищення соціального статусу; створення нових соціальних зв'язків; формування ціннісних орієнтацій.
3. Інклюзивні форми занять. Найбільш ефективною формою соціалізації є інклюзивне залучення, коли особи з ППФР займаються фізичною культурою разом зі своїми однолітками з нормотиповим розвитком. Це сприяє: формуванню толерантності та емпатії у звичайних дітей; навчання соціальній взаємодії в умовах, максимально наближених до реального життя.

Вплив рухової діяльності на соціалізацію осіб з ППФР має глибокий соціально-психологічний характер:

- самооцінка та ідентичність. Успіхи у фізичній сфері часто є компенсаторними для осіб з ППФР, які можуть мати труднощі у когнітивній чи навчальній діяльності. Коли дитина з розладами аутистичного спектру чи інтелектуальними порушеннями досягає успіху у плаванні чи бігу, це дає їй відчуття компетентності, яке автоматично переноситься на інші сфери життя. Визнання оточенням цих досягнень формує позитивну соціальну ідентичність.
- адаптаційний потенціал. Фізична активність є потужним засобом регуляції стресу. У осіб з ППФР, які часто відчують підвищений стрес через соціальні вимоги та комунікативні труднощі, рух допомагає скинути напругу та покращити саморегуляцію. Здатність до саморегуляції є ключовим елементом соціальної адаптації, оскільки дозволяє особі адекватно реагувати на соціальні ситуації.
- розширення соціальних ролей. Рухова діяльність надає ОППР можливість приміряти на себе соціальні ролі, які виходять за межі ролі «пацієнта» чи «учня корекційної школи». Вони можуть бути спортсменами, членами команди, помічниками, лідерами у грі. Це збагачує їхній соціальний репертуар та робить їх більш гнучкими у міжособистісних стосунках.

Перспективи полягають у подальшому розвитку та впровадженні інклюзивних спортивних програм, які б інтегрувалися у загальну систему освіти. Необхідне розроблення індивідуальних програм фізичного розвитку та соціалізації для кожної дитини, а також активне залучення батьків та громадських організацій. Впровадження інноваційних технологій, таких як віртуальна реальність чи біологічний зворотний зв'язок у рухову активність, також відкриває нові можливості для корекції та соціалізації.

Висновки. Рухова діяльність є невід'ємним і багатогранним фактором соціалізації осіб з порушеннями психофізичного розвитку, вона виступає як інструмент корекції, засіб психологічної адаптації та платформа для соціальної інтеграції. Систематичні заняття фізичною культурою та спортом доводять свою здатність ефективно розвивати комунікативні, емоційно-вольові та соціально-рольові навички осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Повноцінне використання потенціалу рухової діяльності вимагає скоординованих зусиль фахівців, створення доступного середовища та широкої підтримки громадян для забезпечення рівних можливостей для всіх членів суспільства.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адаптивне фізичне виховання : навч. посіб. / уклад.: Осадченко Т. М., Семенов А. А., Ткаченко В. Т. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с
2. Колишкін О. В. Теоретико-практичні основи адаптивної фізичної культури: навч. посіб. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2014. 424 с.
3. Колупаєва, А. А., Таранченко, О. М. (2016). Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ».

Світлана КОЛОСОВА

здобувачка освіти ОР Магістр
спеціальності 016 Спеціальна освіта
(016.05 Тифлопедагогіка)»

Науковий керівник – **Оксана БОРЯК**
завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
доктор педагогічних наук, професор,
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ ОПИСОВОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ: МЕТОДИ, ЗАСОБИ, ПЕРСПЕКТИВИ

Автором розглядаються методи та засоби формування описової лексики у дітей зі зниженим зором. У ході дослідження проаналізовано наукові підходи до розвитку монологічного мовлення дошкільників із порушеннями зору, визначено роль переказу, самотійної розповіді, коментованого малювання та ігрових ситуацій у збагаченні активного словника. Окреслено типи висловлювань: повідомлення, опис, міркування, як складники мовленнєвої діяльності. Підкреслено значення поетапного навчання, колективних форм роботи та використання структурно-синтаксичних схем, що сприяють розвитку зв'язного мовлення, емоційної виразності та пізнавальної активності дітей зі зниженим зором.

Ключові слова: описова лексика, діти зі зниженим зором, монологічне мовлення, методи навчання, засоби навчання, мовленнєвий розвиток.

Постановка проблеми. Формування описової лексики у дітей зі зниженим зором є важливим напрямом мовленнєвого розвитку, оскільки саме через уміння описувати предмети й явища дитина навчається логічно мислити, емоційно виражати ставлення та збагачує активний словник. Недостатня зорова опора ускладнює процес сприймання й вербалізації ознак об'єктів, що потребує застосування спеціальних методів, ігор, вправ і наочних засобів, адаптованих до особливих освітніх потреб дошкільників із порушеннями зору.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Монологічне мовлення у дошкільному віці виступає однією з провідних форм комунікативної діяльності, оскільки саме в цей період дитина засвоює базові засади зв'язного викладу думок, логіки, послідовності й образності висловлювання.

Такі вчені, як Л. Вавіна, А. Богуш підкреслюють, що розвиток мовлення дітей передбачає не лише формування правильних граматичних конструкцій, а й активне використання виразної лексики,

зокрема описових засобів, які надають розповідям емоційної насиченості та індивідуальності [3, с. 4-9; 2, с. 117-193].

У дослідженнях Т. Костенко зазначено, що формування описової лексики має центральне значення для розвитку мовленнєвої компетентності дошкільників. Саме через описові розповіді діти вчаться добирати точні прикметники, епітети, порівняння, що дозволяють створити виразний словесний образ предмета чи явища [7, с. 98-106].

Таким чином, розвиток монологічного мовлення та описової лексики є ключовим завданням у дошкільному віці. Цей процес не лише формує вміння логічно й зв'язано викладати думки, але й збагачує мовлення дітей емоційно-виразними засобами (епітетами, порівняннями), що є основою для формування їхньої мовленнєвої компетентності.

Мета статті – теоретично обґрунтувати ефективність методів і засобів формування описової лексики та розвитку зв'язного монологічного мовлення у дітей дошкільного віку зі зниженим зором.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування мовлення є важливим компонентом психічного та соціального розвитку дітей дошкільного віку. Особливої уваги потребують діти зі зниженим зором, оскільки зорові обмеження значно ускладнюють процеси пізнання навколишнього світу, накопичення словникового запасу та розвиток зв'язного мовлення. Зокрема, опанування описовою лексикою є ключовим етапом, що дозволяє дітям ефективно виражати свої думки, вступати в комунікацію та адаптуватися до соціуму.

У закладах дошкільної освіти навчають двох головних форм монологу: переказу та самостійної розповіді:

1. Переказ – це усне відтворення змісту літературного тексту. Дитина запам'ятовує та активно використовує образні вирази, емоційно забарвлену лексику, стійкі граматичні конструкції, що сприяє розширенню словникового запасу й оволодінню синтаксичними моделями [2].
2. Самостійна розповідь – це індивідуально сформований виклад певного змісту у будь-якій літературно-мовній формі. Вона є складнішою за переказ, адже передбачає створення дитиною власної сюжетної лінії та добір лексики для її відтворення [4].

Поступово діти вчаться логічно й послідовно будувати власні висловлювання без повторів і невиправданих пауз, обирати заголовки до історій, включати у мовлення фразеологізми, прислів'я,

приказки, звертання, вигуки, а також елементи прямої мови.

У дошкільному віці дітей навчають складати три основні типи висловлювань:

1. Повідомлення – послідовний виклад подій від імені оповідача, де важливе місце займають часові маркери («спочатку», «потім», «одного разу» тощо) і дієслова, що позначають дію чи стан. Повідомлення має сталу структуру: початок, основну частину, розв'язку та завершення [2].
2. Опис – створення мовленнєвого портрета предмета чи явища. Розповідь-опис містить послідовні характеристики об'єкта: від загальних рис («Це – ...», «Він такий ...») до окремих ознак («У нього є ...», «Він може ...»). Особливу роль відіграє використання прикметників, означень і порівнянь, що дозволяють якнайповніше відповісти на запитання «Який?» [3].
3. Міркування – найскладніший тип, що ґрунтується на логічних операціях. Дитина висуває тезу, підкріплює її доказами й робить висновок. Важливими тут є причинно-наслідкові зв'язки, виражені складними сполучниками («тому що», «оскільки») та вставними словами («по-перше», «зрештою») [8].

На практиці дитячі розповіді часто поєднують у собі кілька структурних типів. Такі контаміновані тексти демонструють гнучкість мислення дошкільників та їхню здатність комбінувати різні стилістичні прийоми [9, с. 153-157].

У молодшому дошкільному віці значна роль належить суміжному мовленню, коли педагог починає фразу, а дитина завершує. Це створює відчуття успішності та формує позитивне ставлення до мовленнєвої діяльності [3, с. 4-9].

Інсценівки з іграшками дозволяють дітям колективно складати історії, поєднуючи мовлення з діями. Так, сюжетна лінія будується під час гри, що робить мовлення емоційно забарвленим і близьким до реального досвіду дитини [1].

Коментоване малювання є ще одним ефективним засобом: педагог разом із дітьми створює малюнок, підштовхуючи їх до словесних характеристик зображуваних предметів і подій. Це сприяє формуванню описової лексики й умінню виражати власне ставлення [5, с. 3-10].

У середньому та старшому дошкільному віці провідним стає використання структурно-синтаксичних схем («Це – ...», «Він такий

...», «У нього є ...») як своєрідних мовленнєвих алгоритмів, які допомагають дитині впорядковувати виклад [6].

Залежно від психічних процесів, що домінують у створенні розповіді, виокремлюють кілька видів занять [1]:

1. На основі сприймання наочності – складання описових і сюжетних розповідей за предметами, іграшками, малюнками, серіями картинок, а також за змістом пейзажних картин.
2. На основі пам'яті – переказ літературних творів, розповіді з особистого чи колективного досвіду, опис предметів і малюнків по пам'яті.
3. На основі уяви – творчі розповіді за опорними словами, продовження початих педагогом історій, складання казок.

Поступове ускладнення завдань забезпечує розвиток умінь дитини не лише відтворювати, а й самостійно будувати мовленнєві конструкції.

Зміст таких занять спрямований на:

- збагачення активного словника дитини прикметниками, що відображають колір, розмір, форму, смак, характерні риси;
- формування вміння поєднувати слова у стійкі синтаксичні конструкції;
- розвиток емоційно-оцінної лексики, що дозволяє дитині виражати власне ставлення («Мені подобається, що він...»).

Практика показує, що найрезультативнішими є командні розповіді, коли діти об'єднуються у малі групи й колективно створюють опис або сюжет. Це формує вміння слухати товаришів, доповнювати їхні висловлювання та виявляти ініціативу [4].

Висновки. Отже, розвиток монологічного мовлення у дошкільному віці є багатогранним процесом, що охоплює навчання різних форм і типів висловлювань, використання ефективних методів і прийомів, а також цілеспрямоване формування описової лексики. Поступове ускладнення програмових завдань забезпечує формування у дітей не лише технічних мовленнєвих умінь, а й здатності до творчого самовираження, емоційного збагачення та логічного мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А., Гавриш Н., Котик Т. Методика організації художньо-мовленнєвої діяльності дітей у дошкільних навчальних закладах: підручник для студентів вищих навчальних закладів. Київ: Видавн. Дім «Слово», 2006. 306 с.

2. Богуш А. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах: підручник. 2-ге видання. Київ: Видавн. Дім «Слово», 2008. 440 с.
3. Вавіна Л.С. Концептуальні підходи до реалізації змісту дошкільної освіти дітей з порушеннями зору. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання*. 2013. №3 (67). с. 4-9.
4. Гончаренко А.М. Розвиток мовленнєвої компетентності старших дошкільників: навч.-метод. посіб. Київ: Світич, 2009. 160 с.
5. Гудим І.М. Формування невербальних засобів комунікації у дошкільників з порушеннями зору: автореф. дис.....канд. пед.наук.: 13.00.03. Київ, 2008. 21 с.
6. Дуткевич Т. У. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури. 2012. 424 с.
7. Костенко Т. Психолого-педагогічна взаємодія як умова розвитку пізнавальної активності слабзорих дошкільників. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. статей молодих вчених*. Київ, 2011. Вип. 2. С. 98-106.
8. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника: навч.-мет.посібник. Тернопіль: Мандрівець, 2010. 152 с.
9. Савченко О.Я. Навчально-розвивальний потенціал освітнього середовища. *Дидактика початкової освіти*. Київ: Грамота, 2012. С. 153-157.

УДК 37.043.2-056.2/.3-053.6:314.151"364"

Анастасія ЛЕСИК

здобувачка освіти ОС Бакалавр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Юлія ВАСЮК**

кандидатка педагогічних наук
ПНПУ імені В. Г. Короленка

ЕКОСИСТЕМНЕ МОДЕЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ САМОВИЗНАЧЕНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ ЧЕРЕЗ ІНТЕГРОВАНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ІНТЕРВЕНЦІЇ

У статті розглядається соціальна самовизначеність підлітків з ООП як емерджентний результат взаємодії індивідуальних, сімейних і інституційних чинників у спільній освітньо-соціальній екосистемі. Запропоновано інтегровану модель психолого-педагогічних інтервенцій, обґрунтовану теорією базових психологічних потреб, що поєднує персоналізацію, досвідне навчання та співучасть «підліток – сім'я – школа» і підвищує агентність та перенос саморегуляції у реальні контексти.

Ключові слова: соціальна самовизначеність, особливі освітні потреби, екосистемне моделювання, інтегровані інтервенції, базові психологічні потреби

Постановка проблеми. Соціальна самовизначеність підлітків з особливими освітніми потребами постає не як ізольована психологічна характеристика а як емерджентний результат взаємодії індивідуальних сімейних та інституційних чинників у складній освітньо-соціальній екосистемі де будь-яке локальне втручання

змінює конфігурацію впливів і водночас саме залежить від неї.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У межах мотиваційно-потребової парадигми Е. Десі та Р. Раян трактують самодетермінацію як функцію задоволення базових психологічних потреб (автономія, компетентність, пов'язаність), що визначає механізми формування агентності підлітків з ООП. У політико-нормативному полі доповіді UNESCO демонструють розрив між декларативною інклюзією та реальним доступом до якісної освіти, акцентуючи на ресурсних і кадрових дефіцитах та низькій участі учнів у прийнятті рішень. Емпіричні результати, представлені М. Вемейером та М. Шварц, засвідчують асоціацію вищого рівня самовизначеності з позитивними дорослими наслідками (працевлаштування, соціальна інтеграція, автономність). Узагальнюючи, констатуємо потребу у стандартизованому операціоналізованні показників агентності та впровадженні екосистемно налаштованих інтегрованих інтервенцій, орієнтованих на поведінкові критерії ефективності.

Мета статті: розглянути екосистемну модель соціальної самовизначеності підлітків з ООП.

Виклад основного матеріалу дослідження. На індивідуальному рівні ядром формування суб'єктності є констеляція адаптивних навичок соціально-емоційної компетентності та ідентичнісних процесів що забезпечують перехід від позиції об'єкта опіки до ролі агента власного життя зі здатністю ініціювати вибір обґрунтовувати рішення та переносити набутий досвід у нові контексти. Такий перехід неможливий без систематичної практики дії у безпечних проте не надмірно контрольованих ситуаціях коли помилка інтерпретується як навчальна подія а не як привід до посилення зовнішнього контролю. Емпіричні дані переконливо свідчать що вищий рівень самовизначеності у молоді з порушеннями розвитку асоціюється з кращими освітніми та постшкільними результатами зокрема зростанням участі у праці та ширшими можливостями соціальної інтеграції що вказує на каузально значущий статус самовизначеності як цільового результату спеціальної та інклюзивної освіти [1]. На теоретичному рівні пояснювальний потенціал має рамка базових психологічних потреб де автономія компетентність і пов'язаність розглядаються як необхідні умови внутрішньо мотивованої поведінки і довготривалої саморегуляції а тому як

фундаментальні медіатори будь-яких освітніх інтервенцій орієнтованих на суб'єктність підлітка з ООП [2]. Ці потреби не є абстрактними конструктами а операціоналізуються через процедури що відновлюють контроль учня над власними траєкторіями формулюванням цілей співпроектуванням змісту діяльності і прозорими механізмами зворотного зв'язку які зміщують акцент із виконання вказівок на побудову самості.

Сім'я у цій екосистемі виконує роль первинного архітектора мікросередовища де щоденні практики або відкривають можливості для автономії або відтворюють залежність. Батьківська компетентність що поєднує інформованість про права та сервіси здатність до адвокації й ненав'язливі стратегії підтримки виступає буфером проти системних недоліків і водночас умовою перенесення навчальних ефектів за межі класу. Гіперопіка навіть з мотивацією турботи редукує досвід самостійних рішень і тим самим закріплює вторинну безпорадність тоді як поступове розширення зон відповідальності підлітка знижує тривожність батьків та ініціює позитивний зворотний зв'язок довіра породжує можливості практика породжує компетентність компетентність зміцнює довіру. На інституційному рівні ключовим викликом є розрив між номінальною інклюзією і реальною інтеграцією що проявляється у дефіциті ресурсів недостатній підготовці педагогів культурній неготовності до різноманіття та ігноруванні голосу самих учнів із ООП у процедурі прийняття рішень. У такій конфігурації учень часто опиняється у стані присутній але не залучений коли фізичне включення не супроводжується доступністю змісту і соціальними можливостями а формальна рівність не конвертується у відчуття належності та впливу на події. Політика та звітування на рівні системи чітко фіксують що забезпечення інклюзивної та справедливої якісної освіти є зобов'язанням а не декларацією однак дієвість цього зобов'язання вимірюється не кількістю адаптацій, а зростанням агентності учнів у повсякденних навчальних і позанавчальних сценаріях [3].

Інтервенційний дизайн, що відповідає окресленим викликам має долати традиційний розрив між навчанням дискретних навичок і формуванням суб'єктності і тому вибудовується як модульна програма зі спільним ядром процедур персоналізації досвідного навчання та трикутної співучасті підліток сім'я школа. На вхідному

етапі здійснюється мультиіндикаторна оцінка з побудовою карти розвитку де цілі визначаються спільно і формулюються з перспективи самого підлітка з фіксацією метрик перенесення в природні контексти. Далі реалізуються інтегровані модулі які від ідентичної роботи рухаються до соціальної навігації і планування майбутнього кожен з яких вбудовано у регулярні практики шкільного й громадського життя через рольові комунікативні та проєктні ситуації з реальними наслідками і реальними стейкхолдерами. Роль фахівців у такій моделі не директивна а фасилітативна оскільки саме процедурне повернення голосу і вибору учню є механізмом зростання автономії а не лише супутнім ефектом. Паралельно впроваджується трек підтримки для батьків що зменшує тривожність і підвищує компетентність через опанування тактик ненав'язливої підтримки адвокації і стрес-менеджменту та через горизонтальні мережі взаємодопомоги. Оцінювання ефективності зосереджується на показниках дії а не відвідуваності зокрема на здатності ініціювати вибір витримувати зусилля й переносити стратегії саморегуляції у нові середовища а також на валідованих змінах у досвіді належності і впливу. Етична рамка передбачає добровільність інформовану згоду і право на паузу оскільки вразливість не скасовує автономії а потребує делікатних механізмів її реалізації.

Висновки. У підсумку соціальна самовизначеність розглядається як інтегральний освітній результат що вимагає синхронної трансформації середовища і процедур навчання і підкріплюється доказами про зв'язок між рівнем самовизначеності та позитивними дорослими наслідками а також теоретичною логікою базових потреб що пояснює чому інтервенції працюють тоді коли відновлюють контроль учня над власною траєкторією. Практична дорожня карта полягає у трьох послідовних кроках від діагностики до персоналізованих цілей від безпечних мікросценаріїв дії до перенесення у відкриті соціальні контексти від батьківської тривоги до компетентної співучасті саме така конфігурація створює умови для стійкого зростання суб'єктності та повноцінної інтеграції підлітка з ООП у життя громади.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Deci E. L., Ryan R. M. The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*. 2000. Vol. 11. P. 227–268. URL: https://www.tandfonline.com/doi/10.1207/S15327965PLI1104_01 (дата звернення: 09.09.2025)

2. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all / UNESCO. Paris : UNESCO, 2020. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (дата звернення: 11.09.2025)
3. Wehmeyer M. L., Schwartz M. Self-determination and positive adult outcomes: A follow-up study of youth with mental retardation or learning disabilities. *Exceptional Children*. 1997. Vol. 63. P. 245–255. URL: <https://doi.org/10.1177/001440299706300207> (дата звернення: 20.09.2025)

УДК 159.937.52:159.922.76-056.34

Анастасія МУСІЙЧУК

*здобувачка освіти ОС Бакалавр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник - Ольга ОЛЕФІР

*доцент кафедри технологій корекційної та
інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології
ПНПУ імені В.Г.Короленка*

ЗАКОНОМІРНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ

У статті розглядаються закономірності та особливості формування просторової орієнтації у дітей з церебральним паралічем. Проаналізовано специфіку порушень просторових уявлень при різних формах ДЦП, розкрито взаємозв'язок між руховими, сенсорними та когнітивними порушеннями. Особлива увага приділяється етапності розвитку просторових уявлень та необхідності спеціальної корекційної роботи з урахуванням індивідуальних особливостей дітей. Обґрунтовується необхідність формування просторових уявлень як базису для розвитку шкільних навичок.

Ключові слова: *церебральний параліч, просторова орієнтація, просторові уявлення, оптико-просторові порушення, сенсомоторний розвиток, корекційна робота, діти з ДЦП.*

Постановка проблеми. Діти з церебральним паралічем характеризуються комплексними порушеннями рухових, психічних та мовних функцій. Пошкодження структур рухового аналізатора мозку призводить не лише до патології моторної сфери, а й супроводжується порушеннями у формуванні сенсорних процесів, зорово-моторної координації та просторового орієнтування.

Для дітей з ДЦП характерні просторові та оптико-просторові порушення, що виражаються у неправильній передачі просторових відносин між предметами, порушенні цілісного образу об'єктів, спотвореному копіюванні зображень, невірному сприйнятті віддаленості предметів, утрудненні диференціації правої та лівої частин тіла, недорозвиненні схеми власного тіла. Ці порушення

негативно впливають на формування навичок письма (оптико-просторова дисграфія, дзеркальність), малювання та навчальної діяльності в цілому.

Патологія рухових функцій часто поєднується із зоровими порушеннями (косоокість, відсутність бінокулярного зору, звуження поля зору), що додатково ускладнює формування просторових уявлень. Враховуючи, що просторові уявлення є базисом психічного розвитку дитини, їх несформованість призводить до труднощів у оволодінні читанням, письмом та математичними операціями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування просторової орієнтації у дітей з ДЦП досліджувалася багатьма вітчизняними та зарубіжними науковцями.

Коваль Л. В. відзначає недостатність просторових уявлень у дітей з ДЦП, що проявляється у порушенні схеми тіла: формування уявлень про провідну руку, частини обличчя та тіла відбувається значно пізніше, ніж у здорових однолітків. Багато просторових понять засвоюються тільки в ході спеціального навчання. Відзначається пряма залежність між тяжкістю рухової патології та ступенем вираженості просторових порушень.

Дем'яненко Б. Т. у своїх дослідженнях зазначає, що при геміпаретичній формі ДЦП особливо часто спостерігаються порушення у формуванні орієнтування у власному тілі та у людини, що сидить навпроти.

Данілавичюте Е. А. встановила, що структура порушень у дітей з геміпарезом визначається локальними ураженнями мозку: при лівосторонніх геміпарезах (правопівкульний дефект) провідним є недорозвинення зорово-просторового аналізу та синтезу, при правосторонніх геміпарезах (лівопівкульний дефект) спостерігається недостатній розвиток вербальних функцій.

Дослідники описують своєрідні оптико-просторові порушення у дітей з атонічно-астатичною формою церебрального паралічу: вони важко впізнають перевернуті, перекреслені та заштриховані зображення, відчують труднощі при виділенні фігури з фону.

Вчені у своїх генетичних дослідженнях показав, що зорове орієнтування в просторі є лише найбільш пізньою та згорнутою формою просторового сприйняття. На ранніх етапах розвитку до складу просторового орієнтування входить практична діяльність

дитини, що формується за умови спільної роботи зорового, кінестетичного та вестибулярного аналізаторів.

Л. О. Вакуленко обґрунтовує, що просторові уявлення формуються поетапно «від тіла» до «голови», починаючи з внутрішньоутробного розвитку. Базова система координат складається в ході лежання-сидіння-повзання-стояння дитини.

Т. Д. Ілляшенко, А. Г. Обухівська, О. В. Романенко, Н. С. Скрипка вказують на низку особливостей просторового сприйняття в дошкільному віці: конкретно-чуттєвий характер, складність розрізнення правої та лівої руки, відносний характер просторових відносин, легшість орієнтування в статиці порівняно з динамікою.

Мета статті – розкрити закономірності та особливості формування просторової орієнтації у дітей з церебральним паралічем, обґрунтувати необхідність спеціальної корекційної роботи з урахуванням етапності розвитку просторових уявлень та індивідуальних особливостей дітей.

У дітей з ДЦП формування просторових уявлень порушено через ураження головного мозку та особливості їх розвитку. Рухова патологія значно ускладнює розвиток тактильного, кінестетичного та зорового сприйняття, а також перешкоджає формуванню інтерсенсорних умовних зв'язків, особливо зорово-моторних, які є ядром сенсорної організації людини.

Рух є вихідною формою активності, що обумовлює пізнання дитини. У формуванні чуттєвої основи просторового орієнтування особлива роль належить відчуттям від м'язово-суглобового апарату. Під впливом пропріоцептивного та кінестетичного контролю формується почуття власного тіла, відбувається становлення довільних рухів.

У дітей з ДЦП ураження рухового аналізатора призводить до того, що вони слабо усвідомлюють власний руховий досвід, у них порушується сприйняття та довільна регуляція рухами. Характерна недостатня усвідомленість позиції власного «я» в просторі, утруднення орієнтування в системі координат, де точкою відліку є сама дитина.

Розвиток просторових уявлень є найважливішим показником розумового розвитку дитини та складається з трьох рівнів:

1. Диференціювання просторових відносин власного тіла (соматогнозис)

Діти пізнають себе та власне тіло через різні відчуття: біль, напругу, розслаблення, температурні, смакові відчуття. Формування базової системи координат відбувається поетапно: 0° (внутрішньо-утробне положення) → 45° (момент народження) → 90° (сидіння і повзання) → 180° (прямоходіння) → 360° (оволодіння простором ззаду).

2. Взаємодія із зовнішнім простором

Цей етап здійснюється за рахунок зорового, слухового, тактильного, смакового, нюхового аналізаторів. Просторові уявлення стосуються взаємин між предметами у навколишньому просторі та знаходження зовнішніх об'єктів відносно власного тіла.

Спочатку формуються уявлення вертикалі («верх-низ»), потім уявлення горизонталі «від себе» вперед, далі – по правій і лівій стороні. Найбільш пізно формується поняття «ззаду». Підсумком стає цілісна картина світу в сприйнятті просторових взаємин між об'єктами та власним тілом (структурно-топологічні уявлення).

3. Вербалізація просторових уявлень

Цей рівень включає всі прийменникові конструкції мови, відмінкові модифікації, порівняльні категорії. Прийменники, що позначають уявлення про відносне розташування об'єктів (в, над, під, за, перед), з'являються в мові дітей пізніше, ніж слова «верх», «низ», «близько», «далеко».

Розвиток просторових уявлень виділяється як одне з найважливіших завдань корекційної роботи з дітьми з ДЦП. Однак успіхи в цій роботі можуть бути досягнуті лише при врахуванні індивідуальних особливостей дітей та їх можливостей у розвитку просторових уявлень.

Навчання повинно бути спрямоване на оволодіння дітьми необхідного практичного чуттєвого досвіду, формування способів сприйняття, моделювання та перетворення просторових відносин з урахуванням потреб діяльності.

Л. О. Вакуленко рекомендує використовувати різні «маркери» (годинник, браслет або стрічка на лівій руці), що допомагають дитині конкретизувати просторові орієнтири. Поняття «голова», «стеля», «сонце» або «ноги», «підлога», «земля» допомагають визначити, де верх, а де низ.

Просторові уявлення складають базис психічного розвитку, над

яким надбудовуються інші вищі психічні функції. Діти з нерозвиненим орієнтуванням у просторі відчують труднощі при:

- скануванні тексту з письма (можливе віддзеркалення);
- формуванні навичок читання (дислексія);
- формуванні навичок письма (дисграфія);
- формуванні математичних навичок (дискалькулія).

У нормі до 6-7 років діти повинні освоїти основні просторові співвідношення, добре розрізняти положення фігур на площині, оволодіти умінням порівнювати ширину, висоту, довжину та форму предметів. Діти не повинні допускати помилок при диференціюванні положень «верх-низ», «праве-ліве», «спереду-ззаду».

Висновки. У дітей з церебральним паралічем спостерігаються системні порушення формування просторової орієнтації, що зумовлені ураженням рухового аналізатора мозку та часто поєднуються із зоровими порушеннями. Специфіка просторових порушень залежить від форми ДЦП та локалізації ураження мозку: при геміпаретичній формі особливо виражені порушення схеми тіла, при атонічно-астатичній формі – оптико-просторові розлади. Провідна роль у затримці розвитку зорово-просторових функцій належить патології рухово-кінестетичного аналізатора, що може ускладнюватися дефектами зорового аналізатора. Формування просторових уявлень відбувається поетапно: від диференціювання власного тіла через взаємодію із зовнішнім простором до вербалізації просторових відносин. Просторові уявлення є базисом для формування шкільних навичок (читання, письма, рахунку), тому їх своєчасний розвиток є критично важливим для дітей з ДЦП. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці диференційованих корекційних програм формування просторових уявлень для дітей з різними формами ДЦП з урахуванням віку та індивідуальних особливостей розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Чеботарьова О.В. Корекційно-реабілітаційний супровід молодших школярів із порушеннями опорно-рухового апарату. Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. 2013. №3. С. 16–21.
2. Шевцов А.Г. Освітні основи реабілітології: монографія / А. Г.Шевцов. Київ: МП Леся, 2009. 483 с.
3. Шевцов А.Г., Єфименко М. Корекція рухової сфери дітей дошкільного віку з використання психічних структур колективного несвідомого. Зб. наук. праць Кам'янець-Подільського НУ ім.Івана Огієнка. За ред.О. В.Гаврилова, В. І. Співака. Серія: Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 20. С. 445-455.

Наталія НЕЧИПОРЕНКО

*практичний психолог вищої кваліфікаційної категорії,
Комунальна установа Сумської обласної ради
Сумський обласний центр комплексної реабілітації
для дітей та осіб з інвалідністю (м. Суми)*

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ В УМОВАХ ЦЕНТРУ РЕАБІЛІТАЦІЇ

У статті розкрито особливості організації психологічного супроводу та корекційно-розвивальної роботи з дітьми раннього віку (3 - 4 років), які мають ризик порушень розвитку або вже стикаються з ними.

Підкреслюється значення раннього втручання як запоруки ефективного розвитку дитини. Значна увага приділяється встановленню позитивного емоційного контакту педагога з дитиною, взаємодії з законними представниками та створенню безпечної емоційної атмосфери. Розкрито методи корекційної роботи з м'якою іграшкою Хібукі, описано принцип «безпомилкового навчання».

Ключові слова: *психологічний супровід, раннє втручання, корекційно-розвивальна робота, емоційний контакт, безпомилкове навчання, розвиток дитини, ігрова діяльність, соціалізація, підтримка сім'ї.*

Постановка проблеми. Ранній початок цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи - ключовий чинник профілактики вторинних відхилень у розвитку й успішної соціалізації дитини.

Мета статті. Метою статті є розкриття особливостей психологічного супроводу дітей раннього віку (3 - 4 років).

Клієнтами раннього втручання є діти віком від 0 до 4 років з порушеннями розвитку або підвищеним ризиком їх виникнення, а також їхні сім'ї. Своєчасна корекційна та психологічна підтримка сприяє успішному навчанню та соціалізації дітей у майбутньому.

Доведено, що чим раніше починається корекційна робота з дитиною, тим ефективніші будуть результати. Своєчасна педагогічна допомога та психологічний супровід таким дітям є необхідною умовою їх успішного навчання і виховання в подальшому.

З метою визначення зони ближнього розвитку проводиться діагностичне обстеження: психічного розвитку дитини, емоційно – особистісної сфери, соціальної адаптації та поведінкових особливостей. Вивчаються сильні і слабкі сторони. Логопедом проводиться діагностика мовного розвитку. Медики здійснюють моніторинг здоров'я і розвитку, адже у роботі з дітьми групи ризику важливо, щоб діагностика і підтримка дитини були комплексними, цілісними

і міждисциплінарними.

Комплексна діагностика психічного, мовленнєвого, емоційного та фізичного розвитку дитини, а також оцінка сімейного середовища, дозволяє визначити індивідуальні потреби та створити ефективну програму раннього втручання.

Робота з законними представниками включає:

- Опитувальник «Ставлення батьків до дитини» (Я. Варга, В. Столін).
- Бесіда та спостереження за взаємодією «дитина-дорослий».
- «Психологічна карта сім'ї» - для виявлення факторів ризику в сімейному середовищі.

На фоні хвороби складаються несприятливі умови для розвитку пізнавальних функцій. Негаразди зі здоров'ям, особливо ті що починаються в ранньому віці і набувають хронічності, позбавляють дитину життєрадісності й активності. Дуже часто в таких випадках спостерігається відставання, ЗПР, до того ж нерівномірна, (що спонукає до корекційної роботи за індивідуальною програмою розвитку).

Процес психокорекції відбувається в ході того виду діяльності, який доступний дитині.

В Сумському обласному центрі для дітей та осіб з інвалідністю, для дітей, які мають ризик порушень розвитку, складається індивідуальний план роботи з урахуванням форми, ступеня важкості та специфіки порушення психологічних функцій. Слід пам'ятати, що для проведення корекційно-розвивальних занять (ігрова, арт-, пісочна, казко-, Хібукі – терапія), важливо подбати про створення безпечного емоційного середовища. Ключовою умовою ефективної психологічної роботи є встановлення емоційного контакту між психологом і дитиною, особливо з дітьми групи ризику чи з порушеннями розвитку. Щоб залучити дитину, 3 - 4 років, до взаємодії, та зробити перші кроки до відкритого спілкування використовую прості та дієві вправи з чудовим собакою -обіймакою – Хібукі (можна взяти іншу м'яку іграшку). Песик має розмір немовляти, на дотик м'якенький, тож дитина відчуває тепло й затишок, а отже і безпеку. Наприклад.

Привітання та емоційний контакт.

Мета: налаштування дитини на взаємодію, встановлення емоційного контакту, створення довіри.

Зустрічаємо дитину з Хібукі.

- Привіт, я дуже рада тебе бачити! Мене звати... Це мій кабінет, у мене є..., а також у мене є друг, його звати Хібукі, тобто той, хто любить обійматися. Я пропоную і тобі з ним познайомитися.

Давай привітаємося долоньками! (Гра «Дай п'ять»). І песик хоче привітатися, але лапка в нього трішечки колюча, спробуй. Лапки довгі, ще й з липучками, бо любить наш песик обійматися. Даємо доторкнутися до лапи (активізуємо сенсорну взаємодію).

- А у тебе такі ж довгі руки? А пальчики тепленькі?

Демонструємо, як по-різному ми можемо обійматися. Якщо Хібукі хоче дивитися вперед, я можу йому робити масаж лапок. Якщо так..., я можу гладити його спинку. А якщо так - Хібукі може мені щось нашіптувати. Хочеш спробувати?

Пропонуємо погладити, пригорнути, або посадити Хібукі дитині на коліна. Важливо не квапити дитину, дати можливість побути поруч з іграшкою.

Очікуваний результат. Зазвичай дитина приймає іграшку, як безпечний об'єкт, знижується напруга.

З гіперактивною дитиною, як правило, продемонструвавши собаку-обіймаку, важливо зробити розминку. Наприклад:

- Хібуки дуже любить гратися в літачка, якщо його підкидувати, можна кидати один одному, якщо падає – гладимо. Можна зав'язати лапи. Тепер Хібуки - ядро, він літає краще. Запам'ятовуємо що дитина каже.

Варто пам'ятати, що під час заняття важливо:

- спостерігати за реакціями дитини, її рівнем втоми, інтересом;
- проводити заняття у темпі дитини, враховуючи її потреби.

Дослідження зарубіжних вчених спрямовані на пошук ефективних способів навчання, показали переваги методу «безпомилкового навчання» серед інших. Він дозволяє дитині просуватися вперед з почуттям успіху, і, таким чином, вибудовувати траєкторію успішного навчання, яка сприяє підвищенню компетентності і мотивації до засвоєння нових знань і вмінь.

Термін «безпомилкове навчання», означає що педагог на кожному із кроків, на які розбивається нове завдання, при необхідності підводить дитину до правильного рішення, чи дає необхідну підказку, щоб справитись із завданням.

Якщо ви підбираєте однакові картинки, необхідно м'яко направляти руку дитини, щоб вона зрозуміла потрібний («безпомилковий») рух. З кожним разом допомога дорослого повинна бути все меншою і меншою, щоб згодом дитина змогла зробити цю дію самостійно. Завдяки цьому методу дитина вчиться швидше, успішніше. Такий підхід робить заняття захоплюючими. Важливо зрозуміти, коли настав момент допомоги дитині, а коли потрібно почекати, і дитина сама справиться з завданням, так як дітям необхідно навчитися

вирішувати завдання самостійно і бути наполегливими в пошуку рішень. Пам'ятаємо, що рівень складності завдань повинен бути адекватним.

Створення штучного відчуття успіху набагато корисніше для розвитку дитини ніж об'єктивне вказування на її невдачі. Дитина краще пам'ятає емоції ніж зміст діяльності. Потрібно стежити за позитивним емоційним фоном заняття. Якщо говорити: «не стараєшся», «неуважний», внаслідок цього діяльність пов'язується у пам'яті дитини з неприємними переживаннями, дитина буде уникати такої роботи.

Доброзичливість, увага дорослого, створення сприятливої емоційної атмосфери спілкування, надає дитині впевненість у своїх силах, а оцінка стимулює бажання продовжувати і вдосконалювати свої дії, виправляти помилки, домагаючись правильного результату.

Хвалимо дитину за старанність, наполегливість. Радіємо разом з нею її досягненням. Розповідаємо про досягнення малюка батькам (законним представникам) у його присутності. Це наповнюватиме його гордістю, даватиме впевненість у своїх силах, підтримуватиме бажання вдосконалювати свої вміння.

Успішно організована діяльність спрямована на дитину стимулює батьків до пізнання своєї дитини, допомагає їм лікуватися від негативного впливу психологічного стресу. Корекційно-розвиваючий процес, що реалізовується законними представниками по відношенню до дитини, трансформується в психотерапевтичний процес по відношенню до самих себе.

Під час обговорення результатів тестування, корекційно-розвивальної роботи, з батьками, законними представниками, відмічаємо успіхи дитини, звертаємо увагу на її сильні сторони з метою подальшої роботи в домашніх умовах.

Використання інноваційних методик, таких як Хібукі - терапія та метод безпомилкового навчання, забезпечує формування позитивного емоційного досвіду, активацію пізнавальних процесів та розвиток самостійності у дітей.

Ранній початок цілеспрямованої корекційно – розвивальної роботи сприяє попередженню і профілактиці вторинних відхилень у розвитку, а це позитивно позначається на становленні особистісних якостей дитини, сприяє формуванню основ адекватної поведінки та гармонійній соціалізації, послаблює, або долає відхилення у розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондарчук О.І. Затримка психічного розвитку. Психолог. 2006. №7.С. 30-35
2. Войтко В.В. Затримка психічного розвитку в контексті наукових досліджень.URL:
<https://naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/view/952>
3. Войтко В.В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку: [навчально-методичний посібник]. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського». 2017.
4. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія. Навчальний посібник / за ред. М.К. Шеремет. К.: Знання, 2010. 293 с. 11. Малина О.Г. Особливості психологічної допомоги дітям із ЗПР Збірник наукових праць. Проблеми сучасної психології. 2018. № 1 (13).
5. Максимов (Шарон), Д. (2022). Хібукі-терапія як метод подолання психічної травми у дітей в умовах війни. *ОРГАНІЗАЦІЙНА ПСИХОЛОГІЯ. ЕКОНОМІЧНА ПСИХОЛОГІЯ*, 3(27), 48-54.

УДК 376-053.2:797

Катерина ПІКАЛОВА

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта»

Науковий керівник – **Анастасія КРИВОРОТЬКО**

доктор філософії, доцент
ДНУ імені Олеся Гончара

ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ У ВОДІ НА СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У статті розглядається вплив фізичних вправ у водному середовищі на сенсорний розвиток дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Висвітлено терапевтичний, реабілітаційний і розвивальний потенціал водного середовища, яке завдяки своїм фізичним характеристикам забезпечує унікальні умови для стимуляції тактильної, вестибулярної та пропріоцептивної систем. Проаналізовано особливості дії гідростатичного тиску, виштовхувальної сили та температурного чинника води на організм дитини. Показано, що регулярне виконання вправ у воді сприяє розвитку координації, покращенню м'язового тону, нормалізації дихальної та серцево-судинної діяльності, а також зниженню рівня тривожності. Розкрито значення водних занять як засобу сенсорної інтеграції, що допомагає впорядковувати сенсорні сигнали, формуючи більш цілісне сприйняття навколишнього світу.

Ключові слова: розлади аутистичного спектра; сенсорний розвиток; сенсорна інтеграція; фізичні вправи у воді; гідрокінезитерапія; корекційна педагогіка.

Постановка проблеми. Сучасна система корекційно-реабілітаційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС) орієнтована на створення умов, які сприяють гармонійному розвитку всіх сфер психофізичного функціонування дитини, зокрема

сенсорної. Одним із провідних напрямів такої роботи є використання фізичних вправ, спрямованих на стимуляцію сенсорних процесів, розвиток координації, рівноваги та просторового орієнтування. Особливе місце серед них посідають заняття у водному середовищі, яке має унікальні властивості для впливу на сенсорну сферу дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вправи у воді є важливим інструментом сенсорної інтеграції, адже поєднують фізичну активність із багаторівневою стимуляцією органів чуття. І. Григус та І. Крук у своїх роботах відзначають ефективність сенсорних ігор у воді, які допомагають дітям розширити чуттєвий досвід, покращити сприйняття навколишнього світу, зменшити тривожність і полегшити комунікацію [3, с. 106]. До таких ігор належать переливання води, створення фонтанів, імітація морських хвиль тощо.

Дослідження іноземних та українських науковців стосовно застосування сенсорно-інтегративної терапії та інноваційних технологій, зокрема вправ у воді, у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з РАС стали основою для проведення даної роботи. Дослідження застосування водної терапії для дітей з порушеннями розвитку М. Fragala-Pinkham, М.Е. O'Neil, S.M. Haley, J. Geytenbeek, S. Hillier, A. McIntyre, L. Plummer дозволили обґрунтувати використання водного середовища як методу корекції. Вітчизняні науковці Л. Басенко, О. Бородіна, Ю. Вакуленко, І. Марценковський, І. Мойсеєнко, Л. Мороз, К. Островська, А. Погосян, О. Попеску, М. Породько, Т. Скрипник, Г. Хворова та інші розробляли теоретичні та практичні аспекти сенсорної інтеграції у дітей з РАС та методи її корекції.

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз впливу фізичних вправ у воді на сенсорний розвиток дітей з розладами аутистичного спектра.

Виклад основного матеріалу. Необхідність подолання сенсорних порушень у дітей з розладами аутистичного спектра зумовлює потребу в застосуванні інноваційних підходів до організації корекційної роботи. Одним із найбільш ефективних напрямів є використання фізичних вправ у водному середовищі, яке поєднує терапевтичний, реабілітаційний і розвивальний вплив. Завдяки своїм властивостям вода створює оптимальні умови для комплексної стимуляції сенсорних систем, що особливо важливо для дітей з РАС із порушеннями тактильної, вестибулярної та пропріоцептивної інтеграції.

Фізичні характеристики води забезпечують виняткові умови для реалізації корекційних завдань. За спостереженнями М. Породько, гідростатичний тиск сприяє ефективній роботі дихальної та серцево-судинної систем. Під час занурення тіла до рівня шиї відбувається помірна компресія грудної клітки, що створює опір для дихальних м'язів. У процесі вдиху та видиху дитина долає цей опір, завдяки чому зміцнюються респіраторні м'язи, покращується вентиляція легень і газообмін, а також оптимізується робота серцево-судинної системи. Водночас тиск води стимулює лімфообіг, венозне повернення крові та загальну гемодинаміку [5, с. 20].

Серед терапевтичних властивостей водного середовища, що мають значення для дітей з РАС, виділяють кілька ключових. По-перше, виштовхувальна сила води зменшує вагу тіла майже на дев'ять десятих, що дозволяє дітям виконувати рухові завдання без надмірного фізичного напруження [5, с. 19]. Для дітей із порушеннями пропріоцептивної системи це сприяє формуванню точнішого відчуття власного тіла в просторі. По-друге, температурний чинник сприяє розслабленню м'язів, покращує кровообіг, знижує рівень тривожності й створює сприятливий емоційний фон [5, с. 19]. По-третє, опір води забезпечує природне тренування сили, координації та витривалості [1, с. 39].

Водне середовище поєднує комплекс корисних ефектів – зниження гравітаційного навантаження, активацію центральної нервової системи, поліпшення метаболічних процесів, зменшення больової чутливості, мінімізацію ризику травм та розвиток координації [1, с. 39]. Особливо цінним є його вплив на три основні сенсорні системи – тактильну, пропріоцептивну та вестибулярну. Контакт із водою стимулює шкіру, забезпечуючи передбачувану тактильну стимуляцію; опір води покращує сприйняття положення тіла; необхідність підтримання рівноваги розвиває вестибулярні реакції.

Згідно з дослідженнями О. Попеску та А. Висоцької, діти з РАС почуваються комфортніше в передбачуваному середовищі, де сенсорні стимули впорядковані [4, с. 3-6]. Вода створює саме такі умови – вона передбачувана, контрольована й безпечна. Сенсорна інтеграція у цьому контексті виступає як процес впорядкування сенсорних сигналів, які потім об'єднуються мозком у цілісне сприйняття світу.

Вправи у воді можуть проводитися як на мілководді, так і в умовах часткового або повного занурення. Вони охоплюють ходьбу, біг, стрибки, плавальні рухи, ковзання, виконання елементів аеробіки, використання пінопластових дощок, м'ячів, кілець та інших допоміжних засобів [1, с. 39]. Гідрокінезитерапія має сприятливий вплив на нервову систему, сприяє підвищенню психоемоційного тону, покращенню самопочуття та розвитку впевненості. Тривалість курсу зазвичай становить 10-14 занять [5, с. 20].

Під час планування занять слід враховувати, що енергетичні витрати у воді вищі, ніж на суші, через опір і теплопровідність середовища [1, с. 39]. Як зазначає Т. Скрипник, діти з аутизмом можуть швидко втрачати мотивацію, тому необхідно поєднувати корекційні завдання з ігровими елементами, щоб підтримувати інтерес [6, с. 2–3]. Хоча діти з РАС часто активно рухаються, їхня моторика характеризується хаотичністю та відсутністю цілеспрямованості [6, с. 3]. Вода допомагає структурувати ці рухи, роблячи їх більш усвідомленими.

Розробляючи програму фізичної терапії для дітей з РАС, варто враховувати типи вправ, частоту занять, тривалість, інтенсивність та безпеку виконання [8, с. 192]. Ефективність занять значно підвищується за умов активної участі батьків і підтримки сім'ї.

Колодзько А.О. наголошує, що робота над сенсорною інтеграцією має бути системною, цілеспрямованою та відбуватися в умовах контрольованого сенсорного простору [3, с. 106]. Заняття у воді можуть реалізовуватися у формі гри, спрямованої на розвиток здатності нервової системи інтегрувати сенсорні сигнали та адекватно реагувати на них [7, с. 142].

Таким чином, фізичні вправи у водному середовищі становлять комплексний засіб корекції сенсорних порушень у дітей з РАС. Завдяки поєднанню фізичної активності та унікальних властивостей води вони сприяють гармонізації роботи сенсорних систем, розвитку координації, зниженню тривожності й підвищенню адаптивних можливостей дитини [2, с. 24].

Висновки. Результати аналізу наукових джерел та практичного досвіду підтверджують, що фізичні вправи у воді є ефективним засобом сенсорної інтеграції дітей з розладами аутистичного спектра. Унікальні властивості водного середовища забезпечують

багатосенсорний вплив на організм, сприяють гармонізації психо-емоційного стану, покращують координацію рухів і розвиток пропріоцептивної чутливості.

Регулярні заняття у воді допомагають знизити рівень тривожності, стимулюють комунікативну активність і підвищують адаптаційні можливості дитини. Важливою умовою ефективності є системність занять, індивідуальний підхід і тісна взаємодія спеціалістів – фізичних терапевтів, логопедів, психологів і батьків.

Таким чином, водна фізична терапія має значний потенціал як корекційно-розвивальний метод і може стати важливим компонентом комплексної програми підтримки дітей з РАС у навчальних і реабілітаційних закладах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Басенко Л.І., Тимрук-Скоропад К.А. Сімейно орієнтована програма фізичної терапії для дітей із розладами аутистичного спектра. *Art of Medicine*, 2024. №3(31). С. 189-195.
2. Вакуленко Ю. В. Сенсорна дисфункція як чинник порушення сну у дітей із розладами аутистичного спектра. *Теорія і практика сучасної психології*, 2019. №6. Т. 1. С. 101-105.
3. Колодзько А.О. Особливості встановлення контакту та взаємодії з дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра за допомогою ігрової діяльності. *Використання ресурсів позашкільної освіти у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами*: зб. наук. праць. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2021. С. 98-101.
4. Скрипник Т.В. Психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом з урахуванням їх особливих освітніх потреб. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* / за ред. Колупаєвої А.А. Київ, 2014. Вип. 5. С. 148-157.
5. Скрипник Т.В. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*: науково-методичний журнал, 2016. № 4 (80). С. 24-31.
6. Стандартизація навчання школярів з порушеннями когнітивного розвитку : навч.-метод. посібник / О.О.Бабяк, Н.І.Баташева, А.Л.Душка, Н.В.Недозим, О.В.Орлов, Л.І.Прохоренко ; за ред. В.В.Засенко, Л.І.Прохоренко. Київ : Наша друкарня, 2019. 332 с.
7. Фаласеніді Т.М., Козак М.Я. Порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами. *Молодий вчений*, 2017. №9 (49). С. 102-105.
8. Geytenbeek J. Australian Physiotherapy Association. Aquatic Physiotherapy Evidence-based Practice Guide National Aquatic Physiotherapy Group; P. 1. 2008.

Катерина РАДІОНОВА

*магістрантка педагогічного факультету
Херсонський державний університет, Україна*

*Науковий керівник: **Валерія МЕЛІХОВА***

*кандидат педагогічних наук, доцентка,
доцентка кафедри спеціальної освіти
Херсонський державний університет, Україна
ORCID ID: 0000-0002-1105-849X*

СПРИЙМАННЯ ДРУГОЇ МОВИ БІЛІНГВАМИ В УМОВАХ ШУМУ

У статті розглядаються наукові погляди щодо процесу сприймання двомовними особами другої мови в умовах шуму. Аналізуються кількісні відмінності акустичного сприйняття білінгвів та монолінгвів. Окреслюються можливі освітні наслідки описаних закономірностей та пропонуються напрями майбутніх наукових розвідок щодо вдосконалення освітнього процесу для двомовних учнів.

Ключові слова: білінгвізм, умова шуму, процес сприймання, освітні наслідки.

Постановка проблеми. Щоденні комунікативні взаємодії часто відбуваються в умовах акустичних перешкод, серед яких найбільш значущим є фоновий шум. Він ускладнює сприйняття мовлення та може суттєво впливати на якість комунікації. Особливої уваги заслуговує те, що сприйняття мовлення в шумних умовах є складнішим для двомовних осіб у порівнянні з одномовними, навіть у випадках раннього засвоєння другої мови та високого рівня її володіння [2; 6]. Водночас дослідження свідчать про когнітивні й нейрофізіологічні переваги двомовності, зокрема посилену слухову обробку на підкірковому рівні. Ця суперечність між перцептивними труднощами та нейрофізіологічними перевагами потребує додаткового вивчення, особливо з огляду на зростання кількості багатомовних учнів, які здобувають освіту в умовах несприятливої акустичної обстановки в навчальних класах.

Сукупність попередніх досліджень свідчить, що:

- двомовні особи мають перцептивні труднощі у сприйнятті другої мови за несприятливих умов (шум, реверберація), хоча в тиші ці відмінності зникають [2];
- перцептивний дефіцит зберігається навіть за високого рівня володіння мовою і є більш вираженим у тих, хто засвоїв другу мову пізніше;

- електрофізіологічні тести демонструють посилену слухову обробку у двомовних на підкірковому рівні, що свідчить про наявність потенційних компенсаторних механізмів [4; 5];
- суперечність між перцептивними труднощами та фізіологічними перевагами створює підґрунтя для дослідження складної взаємодії між когнітивними й сенсорними аспектами двомовності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика сприймання мовлення білінгвами в умовах акустичних перешкод активно досліджується в сучасній психолінгвістиці та суміжних науках. Зокрема, питанням розуміння мовлення у складних слухових умовах займалися M. L. G. Lecumberri, M. Cooke та A. Cutler [6], які узагальнили особливості сприймання іноземної мови в шумі та реверберації. D. Bsharat-Maalouf і H. Karawani [1; 2] детально дослідили, як білінгви сприймають мовлення у шумі. Схожі висновки підтверджують у своїх працях і P. Ezzatian, M. Avivi та B. Schneider [3]. На нейрофізіологічному рівні A. Koravand [4] довів, що білінгви демонструють посилену слухову обробку мовних сигналів у тиші та шумі, що узгоджується з даними J. Krizman, E. Skoe та N. Kraus [5] про когнітивні переваги білінгвізму, незалежні від соціально-економічних факторів. Дослідження A. Sorace [7] засвідчують, що особливості оволодіння другою мовою у дитячому віці можуть зумовлювати неповне або відмінне від одномовних представлення граматичних структур, що відображається і в перцептивних труднощах. Вплив віку оволодіння мовою на мовні й перцептивні процеси описала A. Sorace [7]. Окремо досліджували сприймання мовлення тримовними слухачами D. Tabri, K. M. S. A. Chacra та T. Pring [8].

Метою цієї статті є аналіз взаємозв'язку між перцептивними характеристиками та підкірковими нейрофізіологічними процесами у двомовних дітей, а також окреслення освітніх наслідків виявлених закономірностей.

Виклад основного матеріалу дослідження. У межах аналізу феномену білінгвізму сформульовано дві ключові гіпотези. По-перше, передбачається, що сприймання мовлення у двомовних слухачів в умовах шуму є менш точним, ніж у їхніх одномовних ровесників, і цей дефіцит найбільш виражений під час сприйняття другої мови. По-друге, навіть у випадках раннього оволодіння другою мовою білінгви не досягають повної рівності з одномовними

у складних акустичних ситуаціях, що свідчить про довготривалий вплив віку засвоєння та подвійного мовного досвіду на їхні перцептивні здібності.

Першим кроком у перевірці висунутих припущень став аналіз гіпотези про зниження точності сприйняття мовлення у двомовних осіб в шумних умовах. Емпіричні результати дослідження D. Bsharat-Maalouf та H. Karawani [2] показали, що у стані тиші різниця між групами була відсутня: показники одномовних (89.3%) та білінгвів (80.1%) статистично не відрізнялися ($p = 0.7$). Натомість в умовах шуму продуктивність двомовних учасників дослідження значно знижувалася (65.9%), тоді як одномовні демонстрували вищі результати (83.4%). Ця різниця виявилася статистично значущою ($p < 0.001$). Таким чином, отримані дані підтверджують, що саме фоновий шум «викриває» приховані труднощі білінгвів, непомітні у сприятливих акустичних умовах. Незалежно від рівня володіння другою мовою, в умовах акустичних перешкод у двомовних людей виявляється вразливість у сприйнятті, що підтверджує гіпотезу про специфічне зниження точності сприйняття у шумі.

Подальший аналіз стосувався гіпотези щодо ролі віку засвоєння другої мови та стійкості білінгвів до шумових впливів. Учасники дослідження [2] опанували другу мову (іврит) у середньому у трирічному віці, отримали понад десять років формальної освіти цією мовою та широко використовували її в освітньому середовищі. Проте навіть за таких сприятливих умов вони демонстрували нижчі результати у сприйнятті другої мови в шумі (65.9%) у порівнянні з монолінгвами (83.4%, $p < 0.001$). Важливо, що навіть у своїй першій мові білінгви показували зниження точності в шумних умовах відносно одномовних на їхній рідній мові. Цей факт свідчить, що навіть ранній білінгвізм не гарантує повної рівності з одномовними у складних акустичних ситуаціях. Результати узгоджуються з попередніми дослідженнями [3; 7], які показують більш виражений дефіцит у тих, хто засвоїв другу мову пізніше, однак водночас підкреслюють, що навіть раннє занурення у двомовне середовище не усуває труднощів цілком. Таким чином, вік оволодіння мовою та подвійний мовний досвід мають довготривалі наслідки для перцептивних здібностей двомовних осіб.

Висновки. Ця стаття підкреслює важливі наслідки як для дослідницької, так і для освітньої практики. З практичної точки зору,

результати є особливо актуальними для двомовних учнів в академічних умовах, де значна частка навчання реалізується другою мовою. Враховуючи, що двомовні учні часто стикаються з перцептивними труднощами за несприятливих акустичних умов, посилення співвідношення сигнал-шум (відношення рівня корисного сигналу (голосу вчителя) до рівня фонового шуму) в освітніх умовах може пом'якшити ці проблеми, тим самим підтримуючи більш справедливі можливості навчання.

У той же час, останні дослідження [8] виявляють певні невідповідності, які відкривають шляхи для подальших наукових розвідок. Попри те, що експериментальне дослідження Bsharat-Maalouf та H. Karawani [2] підтверджує посилену вразливість двомовних осіб до шуму у сприйнятті другої мови, воно не стосується ролі подібності мови (наприклад, арабсько-іврит проти типологічно більш віддалених мовних поєднань), що може бути важливим модеруючим фактором. Більше того, тримовне населення - все більш поширена група у багатьох суспільствах – не включалася, залишаючи великий розрив у розумінні того, як додаткові мови взаємодіють у формуванні перцептивних та когнітивних особливостей.

У сукупності ці висновки підкреслюють як необхідність адаптації середовищ аудиторії до потреб двомовних учнів, так і важливість розширення майбутніх досліджень для розгляду мовного різноманіття та багатомовності поза двомовністю. Такі зусилля будуть важливими для повного розуміння складності обробки мови в різноманітних акустичних контекстах.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Bsharat-Maalouf D., Karawani H. Bilinguals' speech perception in noise: Perceptual and neural associations. *PLOS ONE*. 2022. Вип. 17(2). URL: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264282> (дата звернення: 05.06.2025).
2. Bsharat-Maalouf D., Karawani H. Learning and bilingualism in challenging listening conditions: How challenging can it be?. *Cognition*. 2022. Т. 222. С. 105018. URL: <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2022.105018> (дата звернення: 03.05.2025).
3. Ezzatian P, Avivi M, Schneider B. Do nonnative listeners benefit as much as native listeners from spatial cues that release speech from masking? *Speech Communication*. 2010. 52(11–12). 919–929. URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0167639310000774#:~:text=Interestingly%2C%20however%2C%20native%20and%20nonnative,masking%20are%20not%20affected%20by> (дата звернення: 13.08.2025).
4. Koravand A, Thompson J, Chénier G, Kordjazi N. The effects of bilingualism on speech evoked brainstem responses recorded in quiet and in noise. *Canadian Acoustics*. 2019. No. 47(2). С. 23–30. URL: <https://jcaa.caa-aca.ca/index.php/jcaa/article/view/3290> (дата звернення: 17.07.2025).

5. Krizman J, Skoe E, Kraus N. Bilingual enhancements have no socioeconomic boundaries. *Developmental Science*. 2016;19(6). 881–891. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/26573107/#:~:text=We%20hypothesized%20that%20experience%20communicating,of%20the%20adolescent's%20socioeconomic%20standing> (дата звернення: 14.07.2025).
6. Lecumberri M. L. G., Cooke M., Cutler A. Non-native speech perception in adverse conditions: A review. *Speech Communication*. 2010. Т. 52, № 11-12. С. 864–886. URL: <https://doi.org/10.1016/j.specom.2010.08.014> (дата звернення: 26.08.2025).
7. Sorace A. Incomplete vs. divergent representations of unaccusativity in non native grammars of Italian. *Second Language Research*. 1993. 9(1). 22–47. URL: <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/026765839300900102> (дата звернення: 30.07.2025).
8. Tabri D., Chacra K. M. S. A., Pring T. Speech perception in noise by monolingual, bilingual and trilingual listeners. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 2010. С. 1–12. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/21771217/> (дата звернення: 06.06.2025).

УДК 376-056.264-053.2:[615.851:82-34]+37.091.322.7]:001.895

Тетяна РАДЬКО

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Анатолій КРАВЧЕНКО**
кандидат педагогічних наук, професор
СумДПУ імені А.С.Макаренка

ІННОВАЦІЙНІ ЛОГОПЕДИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП

У статті розглянуто значення інноваційних логопедичних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Акцентовано увагу на психокорекційних технологіях, казкотерапії, мнемотехніці та сучасних віртуальних технологіях.

Ключові слова: технологія, мовлення, порушення, інноваційність, логопедична робота, казкотерапія, мнемотехніка.

Постановка проблеми: Сучасний етап розвитку освітнього процесу характеризується значним впровадженням інноваційних технологій, які спрямовані на забезпечення якісної підтримки дітей з особливими освітніми потребами. Класичні методи логопедичної роботи з дітьми з ООП залишаються актуальними, проте сучасні виклики суспільства вимагають інтеграції новітніх технологій. Таким чином, дослідження та запровадження інноваційних технологій у практику логопедичної роботи з дітьми з ООП є надзвичайно актуальним завданням сучасної педагогіки та спеціальної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема впровадження інноваційних логопедичних технологій у роботі з дітьми з

ООП активно досліджується наступними науковцями: С.Ю. Бичкова [1], В.І. Галущенко [2], Дичківська І.М. [3], Л.Б. Костик [3], В.В. Олійник [4], І.В. Мартиненко [5] та ін.

Мета статті: проаналізувати інноваційні логопедичні технології у роботі з дітьми з ООП.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз наукових джерел дає змогу стверджувати, що дослідники по різному трактують поняття «технологія». Одні розуміють під технологією конкретну техніку, метод чи методику, інші навпаки розглядають його як цілісний процес, тобто осмислену техніку, за допомогою якої здійснюється навчальне завдання чи інше педагогічне завдання, і характеризують «технологію» як опис процесу досягнення результатів [1; 2; 3; 4].

Процес переходу освіти до позицій особистісно-орієнтованої педагогіки, зумовив прагнення педагогів і логопедів надати своїй професійній діяльності інноваційний характер. Застосовуючи інноваційний підхід, логопеди прагнуть розвивати у дітей з особливими освітніми потребами індивідуальні навички, в тому числі мовні, які виходять за рамки програмних знань, умінь та навичок.

Інноваційна логопедична технологія заснована на впровадженні сучасних, нових методів та прийомів корекційної роботи, для покращення її якості та результату. У логопедії можна виокремити наступні види інноваційних логопедичних технологій [2, с. 63]:

- комунікаційні та інформаційні;
- технології засновані на дистанційному навчанні (використовуються при сумісній роботі з батьками);
- інноваційні психокорекційні технології: арт-терапія, казко-терапія та ін.;
- сучасні педагогічні технології з застосуванням нетрадиційних прийомів: ароматерапія, хромотерапія, бібліотерапія та ін.;
- здоров'язберігаючі технології (планування харчування, режим дня та ін.);
- змішані технології: класичні логопедичні технології із використанням інновацій: сенсомоторне виховання дітей, з елементами методики Р. Штейнера та М. Монтессорі та ін..

У практичній діяльності корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, логопеди часто використовують, здоров'язберігаючі технології: дихальна гімнастика, артикуляційна, пальчикова, гімнастика для очей. Елементи пальцевого і кистьового масажу, самомасаж.

Також, в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами ефективні психокорекційні технології. Найбільш адаптованою методикою є казкотерапія. Це універсальний і ефективний елемент психокорекційної технології. Використання цього методу, що дозволяє повною мірою реалізувати свою фантазію, завжди привабливе для дітей. Гра в казку допомагає ненав'язливо донести необхідну інформацію, накопичити позитивний емоційний заряд, збагатити свій досвід [6, с. 667].

Логоказка сприяє розвитку фонетичної, лексичної, граматичної сторін мовлення, розвитку психічних процесів та вихованню у дитини моральних якостей.

«Міні-казки-зв'язки» виступають одним із технологій роботи з розвитку зв'язного мовлення та лексико-граматичної складової мовлення. Вони являють собою ланцюжок схем у картинок, що мають логічну послідовність і позначають закінчену думку. Під час такої роботи розвивається монологічне мовлення дітей [5, с. 34].

Пісочна ігротерапія є сучасною технологією в системі логопедичного впливу і нормалізує емоційно-психічний стан дітей з ООП, формує довільність поведінки, аналітико-синтетичну діяльність кори головного мозку, розвиває їх мовлення, сприяє комунікації та співпраці.

Наведемо приклади деяких логопедичних ігор на автоматизацію звуків з використанням пісочної терапії: «Гірка» (набрати пісок в руку і насипати імпровізовану гірку, вимовляючи автоматизований звук), «Сховати іграшку» (сипати пісок на іграшку, промовляючи звук, що відпрацьовується), «Доріжка» (крокувати пальцями по зробленим доріжкам: зигзаг, хвиля, спіраль, геометричні фігури та ін., вимовляючи звук, що підлягає корекції), «Знайди іграшку» (шукати рукою або пальчиком в товщі піску іграшки, автоматизуючи потрібний звук).

Масаж м'язів периферичного мовного апарату допомагає нормалізувати м'язовий тонус і тим самим підготувати м'язи до виконання складних рухів, необхідних при артикуляції звуків.

Виконання прийомів логопедичного масажу вимагає чіткої діагностики стану м'язового тону не тільки власне м'язів, що беруть участь в артикуляції, але також м'язів обличчя і шиї. Однак прийоми диференційованого масажу, що застосовується при різних формах мовної патології, розроблені відносно недавно і ще недостатньо впроваджені в широку практику [4, с. 220].

Мнемотехніка в перекладі з грецької – мистецтво запам'ятовування, технологія розвитку пам'яті. Це система методів і прийомів, що забезпечує успішне та ефективне запам'ятовування інформації. Ідея: на кожне слово або словосполучення придумується картинка і весь текст замальовується схематично. Будь-яку розповідь, казку, прислів'я, вірш можна «записати», використовуючи картинки або символічні знаки. Дивлячись на ці схеми, дитина відтворює отриману інформацію. Схеми служать зоровим планом, що допомагає дитині відтворити почуте.

Такі прийоми особливо важливі для дошкільнят, оскільки розумові завдання у них вирішуються з переважною роллю зовнішніх засобів, наочний матеріал засвоюється краще за вербальний. Використання мнемотаблиці на заняттях з розвитку зв'язного мовлення, дозволяє дітям ефективніше сприймати і переробляти зорову інформацію, перекодовувати, зберігати і відтворювати її відповідно до поставлених навчальних завдань [1, с. 45].

Особливість методики – застосування не зображення предметів, а символів для опосередкованого запам'ятовування. Це значно полегшує дітям пошук і запам'ятовування слів.

Суть мнемосхем полягає в наступному: на кожне слово або маленьке словосполучення придумується картинка (зображення). Таким чином, весь текст замальовується схематично. Дивлячись на ці схеми – малюнки, дитина легко відтворює текстову інформацію.

До практики логопедичної роботи впроваджуються сучасні технології нейрогімнастики із доповненою візуалізацією. Під час логоритмічних занять використовуються сенсорні панелі, динамічні аудіотреки, віршовані команди, які одночасно активують обидві півкулі головного мозку та підвищують ефективність автоматизації звуків. Цікаві результати дає поєднання логопедичних завдань з технологіями LEGO-конструювання, де діти з озвучують власні вироби, складають короткі діалоги між фігурками, описують процес створення конструкцій [3, с. 276].

Завдяки цифровим панелям, інтерактивним підлогам та килимкам, методика сенсорної інтеграції, що поєднує фізичні вправи з мовленнєвими стала більш ефективною, так як кожен рух супроводжується звуковим або візуальним ефектом. «Інтерактивне дзеркало» як сучасний логопедичний інструмент, що реагує на звук і жест, дозволяє дитині працювати над собою в режимі реального часу, отримуючи зворотній зв'язок у вигляді кольору, емоційного обличчя або аплодисментів.

Використання штучного інтелекту також відіграє важливу роль. Логопед може створювати ігри, індивідуальні картки, тексти та вправи за допомогою генераторів на базі AI (наприклад, ChatGPT), казки, адаптуючи матеріал під кожну дитину.

На індивідуальних Google-дисках або у Seesaw можна розміщувати результати діагностичних тестів у вигляді відеофрагментів, аудіозаписів, фотозвітів з занять, що дозволяє батькам відстежувати прогрес дитини, а логопеду – вчасно коригувати індивідуальну програму розвитку.

Висновки. Отже, проаналізувавши інноваційні логопедичні технології у роботі з дітьми з ООП, робимо висновок, що така робота потребує постійного педагогічного вдосконалення у використанні інноваційних логопедичних технологій. Сучасні технології є важливим засобом логопедичної і корекційної роботи, вони допомагають більшою мірою враховувати індивідуальні особливості дітей, а також створювати завдання відповідно до їхніх потреб та уподобань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. 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 25.01.2022).
2. Галущенко В.І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. Актуальні питання корекційної освіти. *Педагогічні науки*. Вип. 7 (1). 2016. С. 62-70.
3. Дичківська І.М. Підготовка майбутніх вихователів дошкільних закладів до інноваційної педагогічної діяльності: теорія і методика. Монографія. Рівне: Видавець О. Зень, 2017. 372 с.
4. Костик Л., Олійник М. Сучасні інноваційні технології проведення корекційної роботи у професійній діяльності вчителя-логопеда. Науковий журнал «Психологічні тревелоги», 2024, № 3. С. 219-228.
5. Мартиненко І.В. Логопсихологія. Курс лекцій : навч. посіб. 3-є вид., випр. і допов. Київ : ДІА. 2019. 120 с.
6. Sayfiddinovna I. O., Qarshiboy N. Innovative technologies in eliminating deficiencies in children's speech. Web of Scientist: International Scientific Research Journal. 2022. Т. 3. №. 1. С. 667-672.

Дар'я СВИСТУН

здобувачка освіти ОС Бакалавр
спеціальності «Спеціальна освіта»

Науковий керівник – **Юлія ПОЛИЩУК**

старший викладач ДНУ імені Олеся Гончара

КРУПОТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД СЕНСОМОТОРНОГО ТА ПСИХОЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ

У статті розглядаються теоретичні засади та практичні можливості використання крупотерапії у розвитку дрібної моторики, мовлення та емоційно-комунікативної сфери дітей.

Ключові слова: крупотерапія, дрібна моторика, мовлення, емоційно-комунікативна сфера дитини.

Постановка проблеми. Сучасна корекційна педагогіка та психологія перебувають у пошуку ефективних методів, які поєднують у собі доступність, простоту реалізації та водночас забезпечують комплексний вплив на розвиток дитини. Одним із таких методів є крупотерапія – арттерапевтичний напрям, що базується на використанні зернових культур як сенсорного й творчого матеріалу. Проте у науково-методичній літературі даний підхід ще недостатньо висвітлений, а його потенціал у формуванні мовленнєвої, емоційної та комунікативної сфер дітей потребує глибшого вивчення та узагальнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях сучасних авторів акцентується увага на необхідності сенсомоторної стимуляції як передумови повноцінного мовленнєвого розвитку. Доведено, що вправи з розвитку дрібної моторики безпосередньо впливають на формування мовлення, когнітивних процесів та емоційної регуляції. Зокрема, у дослідженнях Зелінської-Любченко К. та Кириченко Я. (2023) підкреслюється значення арттерапевтичних технік для розвитку комунікативних умінь у дітей із порушеннями мовлення. У цьому контексті крупотерапія розглядається як перспективний метод, що поєднує сенсорний, моторний, емоційний і творчий компоненти та може бути інтегрований у роботу логопеда, психолога чи педагога.

Мета статті полягає у висвітленні можливостей крупотерапії як ефективного засобу розвитку дрібної моторики, мовлення та емоційно-комунікативної сфери дітей.

Виклад основного матеріалу дослідження. Крупотерапія – це напрям в арттерапії, що базується на використанні різних видів круп (рис, гречка, пшоно, квасоля тощо) як основного сенсорного та творчого матеріалу. Така терапія поєднує сенсомоторний, когнітивний та емоційний вплив і є особливо корисною в роботі з дітьми, зокрема з підвищеною тривожністю, сором'язливістю, емоційною нестабільністю чи комунікативними труднощами [1].

Крупотерапія надає широкі можливості для розвитку дрібної моторики, що безпосередньо пов'язана з формуванням мовлення. Дитина, перебираючи крупи, пересипаючи їх із долоньки в долоньку чи використовуючи різні інструменти (ложки, лопатки, ємності), тренує точність рухів, координацію та здатність концентрувати увагу. Такі вправи сприяють зниженню психоемоційного напруження, формуванню почуття ритму, гармонізації внутрішнього стану.

Окрім сенсорного ефекту, крупи стають матеріалом для творчості: діти викладають візерунки, малюнки, створюють мандали чи аплікації. Це допомагає у розвитку фантазії, образного мислення та навичок символізації. Візуалізація власних емоцій у вигляді малюнків з круп дає змогу дитині «вивести назовні» свої переживання, зменшити рівень тривожності та отримати позитивний досвід самовираження.

Важливо, що крупотерапія стимулює також комунікативну активність. Під час групових занять діти обмінюються ідеями, домовляються про спільні завдання, вчаться взаємодіяти. Для дітей із селективним мутизмом чи сором'язливістю такі завдання створюють безпечний простір для поступового включення у діалог та подолання бар'єрів у спілкуванні.

У практиці логопедів та психологів крупотерапія може поєднуватися з елементами казкотерапії, музикотерапії та ігротерапії. Наприклад, дитині пропонують «посіяти зернятка казки», «збудувати дім для казкового героя» або «наповнити чарівну скриньку» – ці сюжети роблять роботу цікавою, мотивуючою та максимально природною для дитини [2].

Крупотерапія є не лише ефективним методом сенсомоторної стимуляції, але й інструментом глибокого психоемоційного впливу.

Вона допомагає дитині навчитися виражати почуття, долати внутрішні бар'єри та розкривати свій творчий потенціал, одночасно підтримуючи розвиток мовленнєвої та комунікативної сфери.

Крупотерапія може стати не лише допоміжним методом, а й окремим напрямом у комплексній програмі розвитку та корекції. Вона легко інтегрується у навчальний процес, адже завдання з крупами можна поєднувати з вивченням кольорів, форм, букв та цифр. Наприклад, діти можуть викладати літери чи склади із зерен, що стимулює інтерес до читання та письма.

Також такий метод є доступним і практичним: крупи недорогі, безпечні, знайомі дітям з повсякденного життя, а тому не викликають опору чи страху. Завдяки цьому крупотерапія легко переноситься й у домашні умови, де батьки можуть самотійно використовувати її елементи для гармонізації стосунків і створення спільного простору творчості з дитиною.

Крупотерапія є універсальною: вона поєднує гру, сенсорний розвиток, емоційну підтримку та комунікативну стимуляцію. У руках педагога чи психолога цей метод перетворюється на потужний інструмент допомоги, що сприяє формуванню внутрішньої рівноваги, розвитку мовлення та соціальних навичок у дітей різного віку.

Це мистецтво «малювати зернятами» дарує дітям не лише радість від процесу, а й важливий досвід подолання труднощів і відкриття власних ресурсів.

Перевагами крупотерапії є те, що вона:

- активує дрібну моторику;
- заспокоює нервову систему;
- сприяє розвитку мовлення;
- допомагає знизити тривожність і зняти психоемоційну напругу;
- створює безпечне поле для невербального самовираження [4].

Ось опис основних круп, які можна використовувати на заняттях з дитиною у межах **крупотерапії**

Види круп та їх особливості:

Рис – має дрібну, гладеньку структуру. Добре підходить для сенсорних ігор: пересипання, малювання пальчиками, створення простих зображень. Білий колір рису можна легко фарбувати харчовими барвниками чи гуашшю, що додає заняттям творчості.

Гречка – має характерну форму та приємний запах. Трохи більша за рис, завдяки чому добре розвиває дрібну моторику. Використовується для викладання контурів предметів, літер чи цифр.

Пшоно – дуже дрібне і яскраво-жовте. Чудово стимулює тактильні відчуття, підходить для роботи з дітьми, яким складно переносити сенсорний контакт. Можна використовувати як «пісок» для малювання в коробочці чи підносі.

Квасоля – має велику форму, різні кольори (біла, червона, строката). Добре підходить для викладання великих елементів, орнаментів, сюжетних картинок. Допомогає у розвитку координації та просторового мислення.

Горох – середній розмір між гречкою і квасолею. Використовується для створення рельєфних малюнків, викладання контурів. Дає можливість дитині тренувати «пінцетний захват» пальчиками.

Перловка – має продовгувату зернисту форму. Добре підходить для тактильного масажу долонь та пальців. Зручна у вправах із сортуванням за формою та розміром.

Чечевиця – буває різних кольорів: помаранчева, зелена, коричнева. Чудовий матеріал для сортування та класифікації за кольорами. Стимулює розвиток уваги, зорово-моторної координації.

Для занять краще комбінувати кілька видів круп. Це дозволить зробити вправи більш різноманітними: від сенсорних ігор до створення яскравих мандал чи сюжетних композицій.

Розглянуті вище теоретичні засади крупотерапії створюють підґрунтя для практичних технік, які можна застосовувати безпосередньо у роботі з дітьми; далі наведено приклади вправ, що демонструють можливості цього методу [3].

Арттерапевтична техніка «Чарівний мішечок спокою»

Метод арттерапії: крупотерапія + сенсорна гра.

Автор: укладено на основі сенсорних ігор Марії Монтессорі.

Мета: зниження тривожності через тактильну стимуляцію та релаксацію.

Матеріали: полотняний або фетровий мішечок, наповнений сумішшю круп (гречка, рис, квасоля), ефірна олія лаванди (за згодою батьків).

Вік дитини: від 4 до 9 років

Алгоритм роботи:

1. Попросіть дитину сісти зручно й закрити очі.

2. Дайте в руки «чарівний мішечок» і запропонуйте перебирати крупы пальчиками.
3. Супроводжуйте процес спокійним голосом: «Зараз ти відчуєш, як хвилювання потрохи йде в крупинки...»
4. Запропонуйте дитині придумати, хто живе в цьому мішечку – маленький герой, який уміє заспокоювати.
5. Завершіть грою-диханням: «Зробимо глибокий вдих і подуємо на мішечок, мов на свічку».

Арттерапевтична техніка «Зерновий портрет»

Метод арттерапії: крупотерапія + колаж.

Автор: адаптована Поліщук Ю.В.

Мета: розвиток самооцінки, подолання сором'язливості.

Матеріали: картонна основа, клей-олівець, різнокольорові крупы, дзеркальце, кольоровий папір.

Вік дитини: від 5 до 10 років

Алгоритм роботи:

1. Запропонуйте дитині подивитися на себе в дзеркало.
2. На аркуші намалюйте чи обведіть контур голови та шиї.
3. Попросіть викласти свій «зерновий портрет» із круп.
4. Можна додати підпис: «Це я – добрий, веселий, сміливий» (залежно від запити).
5. Обговоріть, що їй сподобалося у створенні портрета, що здивувало.

Арттерапевтична техніка «Місточок дружби»

Метод арттерапії: крупотерапія + сюжетно-рольова гра.

Автор: адаптована Поліщук Ю.В.

Мета: розвиток комунікативних навичок у замкнених дітей.

Матеріали: пластикова або дерев'яна основа (або кришка від коробки), пластилін, крупа (пшоно, рис, гречка), фігурки тварин або людей.

Вік дитини: від 4 до 9 років

Алгоритм роботи:

1. Створіть разом із дитиною «міст» через «річку» з круп.
2. Поставте фігурку по обидва боки мосту – один герой сумує, інший хоче з ним подружитися.
3. Запропонуйте дитині обіграти історію: як герої пройдуть місточком, що скажуть один одному.
4. Можна змінювати героїв, розширювати сюжет, вводити нових друзів.

Висновки. Теоретична частина статті обґрунтовує використання крупотерапії як арттерапевтичного методу, що поєднує сенсорний, емоційний та когнітивний вплив на дитину. Вона підкреслює, що робота з крупами активізує:

- **сенсорний канал** (тактильні відчуття, розвиток дрібної моторики);
- **емоційний компонент** (зниження тривожності, розвиток емоційної стабільності);
- **когнітивний процес** (увага, пам'ять, мислення, мовлення).

Практична складова реалізує ці положення через конкретні техніки:

- використання **рису** для сенсорних вправ («пісочниця з рисом» для малювання пальцями);
- застосування **гречки чи гороху** для розвитку дрібної моторики та викладання простих форм (літери, цифри, контури предметів);
- роботу з **чечевицею різних кольорів** у вправах із сортування, що тренує увагу та вміння класифікувати;
- створення **мозаїк та мандал із квасолі** як техніки релаксації й самовираження;
- **тактильний масаж долонь** за допомогою перловки як спосіб зниження напруги.

Таким чином, практичні вправи безпосередньо підтверджують і втілюють у роботі теоретичні принципи арттерапії, роблячи процес терапії доступним, природним і ефективним для дітей з різними потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Зелінська-Любченко К., Кириченко Я. Формування комунікативних умінь у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення засобами арттерапії. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: збірник наукових праць XI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (17 листопада 2023 року)*. Суми: ФОП Цьома С. П., 2023. С.85-94.
2. Кошель В.М. Сенсорне виховання дітей раннього віку: навч.-метод. посіб. для вихователів дітей дошкільного віку, студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та батьків. Чернівці: ФОП Баликіна О.В., 2019. 160 с.
3. Поліщук Ю.В. «Супровід дитини з селективним мутизмом старшого дошкільного та молодшого шкільного віку». Рукопис.
4. Трикоз С.В. Комплекс програмно-методичного забезпечення «Зміст корекційно-спрямованого навчання і виховання розумово відсталих дітей у спеціальних дошкільних закладах» (програма з сенсорного виховання, методичні рекомендації, дидактичні матеріали). Київ, 2012. 112 с.

Юлія СИРОВА

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта
(Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка)»*

Науковий керівник – Анна ЧОБАНЯН

*кандидат психологічних наук,
доцент СумДПУ імені А. С. Макаренка*

ЗНАЧЕННЯ РАННЬОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ВТРУЧАННЯ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

У статті проаналізовано особливості формування мовленнєвого розвитку дітей із вадами слуху та розглянуто наукові погляди щодо впливу ранньої діагностики й втручання на процес опанування мовленням дітьми з порушенням слухової функції.

Ключові слова: мовленнєвий розвиток, діти з порушенням слуху, рання діагностика та втручання.

Постановка проблеми. Проблема порушень слухової функції у дітей є однією з ключових у сучасній психолого-педагогічній науці, оскільки слух відіграє визначальну роль у формуванні мовлення, пізнавальних процесів та соціалізації дитини. Втрата або зниження слуху у ранньому віці призводить до суттєвих труднощів у засвоєнні мовного матеріалу, обмежує можливості спілкування та значно впливає на розвиток особистості. Саме тому в науковій літературі простежується підвищений інтерес до вивчення закономірностей розвитку дітей із сенсорними порушеннями, зокрема до визначення їхніх освітніх і соціальних потреб.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Необхідність ранньої допомоги дітям з порушеннями слуху розкрито в наукових дослідженнях таких авторів як В. Жук, С. Кульбіді, О. Коваленко, В. Литвинової, С. Литовченко, І. Пацули, О. Таранченко. Методологічну цінність для розкриття проблеми дослідження становлять наукові праці, які розкривають положення особливостей розвитку мовлення у дітей з порушенням слуху, а саме наробки Д. Ванюка, В. Жук, В. Литвинової, С. Литовченко, Л. Новицька, О. Таранченко, О. Федоренко та ін.

Мета статті: проаналізувати вплив ранньої діагностики і корекційного втручання на мовленнєвий розвиток дітей з порушенням слуху.

Виклад основного матеріалу дослідження. Слух є однією з провідних сенсорних систем людини, що забезпечує повноцінний розвиток мовлення, мислення та комунікації. Саме завдяки слуховому аналізатору дитина опановує рідну мову, засвоює культурний досвід і включається в систему соціальних відносин. Тому порушення слухової функції у дітей виступає однією з найсерйозніших проблем у сфері спеціальної та інклюзивної освіти.

Л. Новицька стверджує, що недосконалість слухової функції не тільки робить неможливим або значно ускладнює сприйняття звукових сигналів із навколишнього середовища, а й негативно позначається на можливості розрізнення звуків мовлення. Ускладнюється процес формування звукових образів слів, їх впізнавання та розпізнавання. Це, в свою чергу, заважає правильному встановленню зв'язків між звуковими образами та відповідними явищами дійсності, а відтак погано засвоюються значення слів [5, с. 34].

С. Литовченко в свої дослідженнях відзначає, що спостерігається безпосередня залежність розвитку словесного мовлення від ступеня втрати слуху. За незначного зниження слуху спостерігаються мінімальні особливості в розвитку мовлення. Вони досить легко піддаються корекції. За важкого порушення слухової функції, тобто при глухоті, самостійне слухове сприйняття усного мовлення оточуючих стає неможливим [3].

Д. Ванюк в своїх дослідженнях акцентує увагу на тому, що якщо порушення слуху в дитини відбулося до 3 років, то мовлення самостійно не розвивається. Якщо слух порушений після 3 років, то в дитини збережеться фразове мовлення, але будуть відхилення в словнику, граматичній побудові мови та звуковимові. При порушенні слуху у шкільному віці дитина володітиме фразовим мовленням, але будуть наявні помилки оглушення дзвінких приголосних і при вимові слів складної складової структури. Розвиток мовлення буде залежати від умов виховання, від часу та віку початку корекційної роботи: чим раніше буде застосовано корекційні заходи, тим успішніше розвиватиметься мовлення [1, с. 50].

Отже, зіставний аналіз наукових досліджень свідчить, що розвиток мовлення дітей із порушеннями слуху тісно пов'язаний зі

станом і ступенем збереження слухової функції, часом її втрати. Слух є основним каналом формування усного мовлення, тому його порушення безпосередньо впливає на всі компоненти мовної системи – фонетику, лексику, граматику.

Сучасна українська освіта орієнтується на європейські норми та стандарти, як в загальній освіті так і спеціальній. Основним аспектом в спеціальній освіті є вчасне виявлення порушення. Світовий досвід свідчить, що неонатальний скрінінг слуху новонароджених дає можливості вчасно виявити проблему. Виявлення порушення слуху розглядається як показання до термінових дій: зі слухопротезування; зі спеціальної педагогічної допомоги; з організації розвивального середовища в родині.

С. Кульбіда зауважує, що діти з порушенням слуху, у тому числі які мають слухові апарати або імпланти, потребують фахової допомоги сурдопедагога та цілеспрямованого впливу на розвиток з боку найближчого оточення. Тому є важливим організувати з перших днів життя комплексний супровід родини, який допоможе батькам у питаннях медико-технічного, психолого-педагогічного, соціального характеру та корекційної роботи з дитиною. Такий комплекс підтримки родини поєднується в програмі ранньої інтервенції або раннього втручання [4, с.14]

В. Жук зазначає, що раннє втручання представляє комплексну послугу для родин дітей від народження до 3 років включно, які мають особливі потреби або ризик їх виникнення, забезпечується мультидисциплінарною командою фахівців, є сімейноорієнтованою та спрямована на розвиток дитини в природному середовищі, передбачає раннє виявлення, діагностику, психолого-педагогічний та корекційно-розвивальний супровід, підтримку батьків або законних представників [2].

О. Мартинчук підкреслює раннє педагогічне втручання у розвиток дитини з порушеннями слуху при навчанні та вихованні має суттєве значення. Дуже важливою є домовленісва фаза компенсаторно-корекційного впливу на дитину, яка полягає у забезпеченні партнерських стосунків дорослого та дитини, починаючи з моменту виявлення порушення слухової функції. У період несформованості мовлення, або його значної обмеженості функціонування, важливо створити такі умови навчання та виховання дитини, які забезпечать її повноцінний особистісний розвиток

дитини. Раннє компенсаторно-корекційне втручання у розвиток дитини з порушеннями слухової функції, її слухопротезування, емоційно-особистісне спілкування з дорослим, виховання у неї пізнавальної активності тощо дозволяє забезпечити динаміку її розвитку, відповідну нормотиповій [6, с.155] .

Висновки. Отже, сучасні методи і технологій ранньої діагностики та втручання є надзвичайно важливим для підвищення якості корекційно-розвивальної допомоги дітям з порушеннями слуху та їх успішної соціалізації. Розвиток інноваційних технологій, таких як аудіологічний скринінг новонароджених, цифрові слухові апарати, кохлеарна імплантація, використання інформаційно-комунікаційних засобів у корекційно-розвивальній роботі, сприяє ранній діагностиці та компенсації слухових порушень, а також стимуляції мовленнєвого розвитку. Поточні підходи до раннього втручання орієнтуються на принципах індивідуалізації, сімейно-центричності та інтеграції, що забезпечує ефективне та своєчасне включення дитини у мовленнєве середовище та формування комунікативної компетентності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ванюк Д. В. Основи дефектології : навчально-методичний посібник для здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти за спеціальністю 227 «Фізична терапія, ерготерапія». Запоріжжя : ЗДМФУ, 2023. 133 с.
2. Жук В., Литовченко, С. Підготовка фахівців вищого кваліфікаційного рівня. навчальний курс «послуга раннього втручання для дітей з порушеннями слуху та їхніх родин». *Особлива дитина: навчання і виховання*, 118(2), 2025. С. 52-69.
3. Литовченко С. В. Теоретико-методичні засади корекційно розвивального супроводу дітей раннього та дошкільного віку з порушеннями слуху: дис.... д-р пед. наук: 13.00.03. / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ, 2021. 599 с.
4. Навчання дітей із порушеннями слуху: навч.-метод. посібник: С.В. Кульбіда та інш. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 263 с.
5. Новицька Л. Формування мовлення дітей з порушеннями слуху. *Педагогічна освіта: здобутки, проблеми, перспективи*. 2023 р. № 34. С.33-37
6. Спеціальна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Мартинчук, І.М. Маруненко, К.В. Луцько та ін. Київ: Київ. ун-т імені Бориса Грінченка, 2017. 364 с

Аліна СКРИПАЛЬОВА

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Людмила МОРОЗ

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

СПЕЦИФІКА СИСТЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ В СЛОВАЧЧИНІ

У статті висвітлено особливості організації системи логопедичного супроводу в Словацькій Республіці. Розкрито зміст логопедичної підготовки в закладах вищої освіти Словаччини. Розглянуто особливості практичної діяльності логопедів у закладах різних типів.

Ключові слова: *логопедія, заклад освіти, консультаційно-профілактичні центри, порушення мовлення, інклюзія, об'єднання логопедів Словаччини.*

Постановка проблеми. Система логопедичного супроводу, як ефективної допомоги особам з порушеннями мовлення, є важливою складовою сучасної системи освіти, медичної та соціальної роботи в країнах Європи. Однією із таких держав, де логопедія має міждисциплінарну основу та здійснюється в закладах освіти й охорони здоров'я є Словаччина. Досвід підготовки словацьких логопедів до практичної діяльності є цінним для модернізації української системи логопедичного супроводу та потребує більш детального вивчення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У наукових розвідках Шилонової В., Кляйн В., Гладуш В. розглянуто різні напрями логопедичної допомоги та специфіку підготовки відповідних фахівців у Словаччині [3]. Впровадження інклюзивної освіти в Словацькій Республіці висвітлено в працях Ключкович Т. [1].

Мета статті – проаналізувати специфіку організації системи логопедичного супроводу в Словаччині.

Виклад основного матеріалу дослідження. У визначеному контексті логопедія набуває особливої актуальності, оскільки дозволяє не лише розвивати мовленнєві здібності, а й сприяє соціалізації, розвитку комунікативної поведінки загалом. Логопедичний супровід в Словаччині може здійснювати логопед зі ступенем магістра. Практикуючий логопед повинен бути зареєстрований в одному з наступних відділів: освіти, охорони здоров'я або праці,

соціальних справ та сім'ї. Свою професійну діяльність логопед може здійснювати відповідно до законодавчої бази Словаччини у консультаційно-профілактичних центрах, початковій або середній школі (заклад не є спеціальним, якщо там навчається не більше 20 осіб з особливими освітніми потребами), а також у спеціальних закладах освіти для осіб з інвалідністю. Таким чином, наприклад дошкільний заклад освіти не може користуватися послугами шкільного логопеда, а відповідний логопедичний супровід повинен здійснюватись у співпраці з консультаційно-профілактичним центром [5].

Освіту майбутні фахівці з логопедії здобувають у закладах вищої освіти Словаччини, а їх підготовка спрямована на надання комплексної логопедичної допомоги особам із порушеннями комунікативних навичок будь-якого віку. Підготовка педагогів-дефектологів та логопедів у Словаччині здійснюється переважно у трьох таких закладах вищої освіти: університеті Я. Коменського в Братиславі, Католицькому університеті в Ружомбероку (Левоча), Прешовському університеті в Прешові [3, с. 6].

Випускники-логопеди здатні працювати в команді з лікарем, психологом, дефектологом, педагогом-терапевтом тощо, будучи рівноправними членами команди; а також повинні здобувати та надавати членам команди необхідну інформацію та навички в рамках комплексної допомоги особам з порушеннями мовлення. Підготовка фахівців з логопедії у Словаччині здійснюється на компетентнісній основі та включає формування практичних вмінь та навичок:

- вміння проводити діагностування та аналіз порушення мовлених здібностей та мовлення у дітей і дорослих;
- вміння розробляти, визначати, впроваджувати та використовувати різні методики логопедичної роботи для осіб з порушеннями комунікативних здібностей;
- вміння надавати консультації, проводити профілактичні та освітні заходи в межах комплексної допомоги людям, котрі мають порушення мовлення;
- здійснювати інформування населення про профілактику порушень мовленнєвих здібностей у доступній формі, втілювати скринінгові та профілактичні програми;
- опрацьовувати та етично оприлюднювати результати власної діагностичної та лікувальної діяльності;

- брати участь в післядипломній освіті та курсах підвищення кваліфікації за напрямом логопедії, організовувати свій професійний розвиток [2].

Шкільний логопед в Словаччині володіє професійною та педагогічною кваліфікацією, що здійснює свою діяльність у рамках логопедичної діагностики, терапії та профілактики учнів з порушеннями комунікативних навичок. Фахівець надає професійні консультації та поради законним представникам учнів та педагогічному колективу закладу освіти [8, с. 16]. Крім того шкільний логопед може викладати предмет «Індивідуальне логопедичне втручання», якщо заклад освіти включає його до своєї освітньої програми [8, с. 505].

У Словаччині функціонують центри розвитку дитячого мовлення, де логопеди організовують освітні курси, надають фахову допомогу іншим педагогам, консультації батькам дітей різного віку, котрі мають проблеми з розвитком мовлення. Зокрема, в спектрі освітніх програм можуть бути запропоновані такі як «KUPREV» – це комплексна профілактична програма, котра спрямована на допомогу дітям з РАС, порушеннями мовного розвитку, з гіперактивністю, що сприяє кращій інтеграції в соціум, підготовці до подальшого навчання та розвитку мовних навичок. Курс передбачає тісну співпрацю з батькам та системну взаємодію в парі «дитина-батьки», а відповідно організовується консультативна допомога батькам раз на місяць (у відповідності до індивідуального темпу дитини) [6].

Також в таких центрах організовується групова логопедична допомога дітям дошкільного віку. Наприклад, сформована група «Вуха феї» призначена для підготовки дошкільнят до навчання в початковій школі, котрі мають мовленнєві порушення. Основні методи, які використовуються в такій роботі: прослуховування історій, прочитання казок, дитячих віршиків, пошук відмінностей. Таким чином словацькі діти навчаються відтворювати сюжети казок, осмислювати тексти через спільне читання, що сприяє розвитку сенсорного сприйняття як слухового так і зорового, розширенню словникового запасу, тренуванню навичок розповіді та дочитаючої грамотності. Логопедична група для дошкільнят спрямована на розвиток фонематичної диференціації та усвідомленості, граматичної правильності висловлювання слів, розуміння значень слів, речень та текстів [6].

Для визначення проблем в організації логопедичного супроводу та причин його реалізації проводиться анкетування, в результаті якого встановлюються найбільш популярні інструменти роботи логопедів з дітьми, які мають особливі потреби. Наприклад, результати опитування словацьких логопедів щодо особливостей організації роботи з дітьми, які мають розлади аутистичного спектру (РАС), показали важливість застосування альтернативної та допоміжної комунікації (ААК), а також піктограм, світлин, предметів. Словацькі практикуючі логопеди відмічають важливість комплексної взаємодії та співпраці з психологами, педіатрами, спеціальними педагогами і підкреслюють важливість розробки комплексної методології логопедичного супроводу дітей з РАС тощо [4, с. 43].

Тому для більш ефективної співпраці, обміну досвідом, теоретичними та практичними знаннями з логопедії у 1992 році було створено Словацьку асоціацію логопедів (SAL), яка входить до Постійної комісії логопедів у Європейському Союзі (CPLOL). Відповідно Словацька асоціація логопедів передбачає добровільне членство та покликана об'єднувати експертів, що працюють з людьми, котрі мають порушення мовлення. Також SAL сприяє підвищенню рівня професійної підготовки логопедів-учасників асоціації, їх обізнаності щодо важливості логопедичної допомоги, організовує наукові та професійні зустрічі в галузі логопедичної допомоги особам з порушеннями мовлення та сприяє розвитку логопедії як наукової дисципліни, розширенню співпраці з аналогічними організаціями Словаччини та зарубіжжя [7].

Основними пріоритетами сучасної інклюзивної освіти Словаччини є вдосконалення нормативної бази, кадрове забезпечення, підтримка інклюзивних програм, десегрегація, а також зростання державного фінансування. Стратегічні напрями підвищення рівня інклюзивної освіти в Словаччині ґрунтуються на підвищенні якості освітнього процесу, забезпеченні його доступності, створенні рівних умов для усіх здобувачів освіти. Інклюзія є невід'ємною частиною системи освіти Словаччини та має чітку мету, свою філософію та визначені механізми [1, с. 142].

Висновки. Специфіка системи логопедичного супроводу Словаччини полягає в орієнтації на потреби осіб, які мають порушення мовлення та характеризується комплексністю, цілісністю, чіткою структурованістю. Virізняє систему функціонування логопедичної

допомоги Словацької Республіки її інтеграція в освітню та медичну галузь, а також спрямованість на підтримку інклюзивності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ключкович Т. Упровадження інклюзивного підходу в систему освіти Словаччини. *Соціальна робота та інклюзивна освіта: синергія досвіду та новацій : збірник матеріалів Всеукраїнської наук.-практ. конф.* Дрогобич, 2025. С. 138-142 URL: <http://ir.dspu.edu.ua/jsui/handle/123456789/6583> (дата звернення: 11.09.2025)
2. Опис спеціальності «Логопедія» Університету Коменського в Братиславі. Сайт. URL: <https://aisbratislava.com/uk/ua-uniba-speech-therapy/> (дата звернення: 15.09.2025)
3. Шилонова В., Кляйн В., Гладуш В. Підготовка педагогічних працівників спеціальної освіти у Словаччині та в Україні: порівняльний аналіз. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2020. Вип. 16(1). С. 278-294. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2020_16\(1\)_27](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2020_16(1)_27) (дата звернення: 03.09.2025)
4. Alena Říhová Analysis of the Current Situation in Care Provided in Early Age and Speech Therapy Intervention in Individuals with Autistic Spectrum Disorder. *e-Pedagogium*, 2011, №11(2). p. 38-54. URL: <https://e-pedagogium.upol.cz/artkey/epd-201102-0004.php> (дата звернення: 11.09.2025)
5. Komora školských logopédov. URL: <http://komoraskolskychlogopedov.sk/> (дата звернення 09.09.2025)
6. Logopedia – centrum detskej recí. Сайт. URL: <https://www.logopedia-centrum.sk/> (дата звернення: 19.09.2025)
7. Slovenská asociácia logopédov. URL: <https://www.sal.sk/asociacia/historia> (дата звернення 09.09.2025)
8. Vzdelávací program pre žiakov s mentálnym postihnutím pre primárne vzdelávanie. Schválilo Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky dňa 5. 5. 2016 653 p. URL: <https://drive.google.com/file/d/1yPUClnCyaDTD5YdRbHlsp4XG9bWZSr2C/view?usp=sharing> (дата звернення: 12.09.2025)

УДК 373.3.016:811.161.2]-056.34:81'233'271.1

Вікторія УСІНОВІЧ

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник – Лариса СТАХОВА
кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка*

НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ

У статті розкрито сучасні напрями формування писемного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку на уроках української мови. Проаналізовано психолого-педагогічні особливості учнів означеної нозології, визначено труднощі у засвоєнні писемного мовлення та запропоновано ефективні методи, прийоми і дидактичні ігри, спрямовані на розвиток мовленнєвих і когнітивних

умінь. Обґрунтовано роль системного, поетапного та ігрового підходів у навчанні письма.

Ключові слова: писемне мовлення, напрями, формування, діти із затримкою психічного розвитку, дидактичні ігри, освітній процес.

Постановка проблеми. Проблема формування писемного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку посідає важливе місце у сучасній спеціальній педагогіці. Писемне мовлення є не лише засобом комунікації, а й потужним чинником розвитку мислення, пам'яті, уваги, саморегуляції. Для дітей із затримкою психічного розвитку оволодіння письмом становить значні труднощі, зумовлені недостатнім розвитком мовленнєвого аналізу та синтезу, низьким рівнем сформованості фонематичного слуху, обмеженим словниковим запасом, труднощами граматичного узгодження та порушеннями дрібної моторики.

Актуальність проблеми підсилюється вимогами Нової української школи, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх учнів, у тому числі з особливими освітніми потребами. У цьому контексті завдання вчителя полягає не лише у навчанні грамоти, а й у формуванні здатності дітей до вираження думок у письмовій формі, розвитку зв'язного мовлення, творчості та комунікативної компетентності [1].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питанням формування писемного мовлення у дітей з порушеннями психофізичного розвитку присвячені дослідження в галузі спеціальної освіти (Л. Вавіна, Р. Лалаєва, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.), достатня кількість досліджень і публікацій із зазначеної проблематики описані і в загальній педагогіці (Л. Єфименкова, І. Мартиненко, І. Садовникова) [2; 3]. Водночас питанням формування писемного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР) приділено недостатньо уваги. Вирішення проблеми формування писемного мовлення дітей означеної нозології є одним з найважливіших напрямків корекційної роботи.

Мета статті: розкрити напрями формування писемного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку на уроках української мови в умовах сучасного освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Писемне мовлення є вищою формою мовленнєвої діяльності, яка ґрунтується на взаємодії мислення, мовлення і графічної діяльності. У дітей із ЗПР цей процес ускладнюється через недостатній розвиток когнітивної

сфери, недосконалість пізнавальних процесів, слабку пам'ять і нерівномірність уваги. Формування писемного мовлення у таких учнів має відбуватися на основі спеціально організованої корекційно-розвивальної роботи, де мовленнєві завдання інтегруються з розвитком пізнавальних і моторних функцій [2].

Обов'язковими умовами процесу формування писемного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку є: рання діагностика та корекція; використання альтернативних методів комунікації (за необхідності); розвиток емоційної сфери через мовленнєві вправи; індивідуалізація навчання; поетапність та системність; мотиваційна підтримка; тісний зв'язок із усним мовленням.

Успіх у формуванні писемного мовлення полягає не лише в опануванні граматичних правил, а у створенні таких умов, коли дитина зможе вільно й усвідомлено висловлювати свої думки в письмовій формі. В умовах сучасного освітнього простору перспективними напрямками процесу формування писемного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку є [3]:

1. Розвиток мовленнєвого слуху та фонематичного сприймання. Цей напрям передбачає вправи на розпізнавання звуків, їх позицію в слові, співвіднесення звука з буквою. Ефективними є такі прийоми: звукові диктанти з опорою на малюнки; ігри типу «Почуй і знайди букву», «Відгадай перший звук»; складання рядів слів зі спільними звуками; вправи на визначення місця звука у слові. Такі завдання сприяють розвитку фонематичного аналізу, який є основою грамотного письма.
2. Збагачення та активізація словникового запасу. Для дітей із ЗПР характерна обмеженість лексики та пасивність словника. Тому важливо систематично працювати над засвоєнням нових слів через: тематичні бесіди з опорою на наочність; добір синонімів, антонімів, узагальнюючих понять; опис предметів, картин, подій; ігрові ситуації: «Хто швидше назве?», «Добери слово». Збагачення словника безпосередньо впливає на якість письмового висловлювання.
3. Формування граматичної правильності мовлення. Учні із ЗПР часто допускають граматичні помилки: пропускають закінчення, узгоджують слова неправильно, спотворюють структуру речень. Ефективними є такі методичні прийоми: побудова речень за

опорними словами; вправи на узгодження прикметників з іменниками, дієслів із займенниками; трансформаційні вправи (зміни роду, числа, часу); складання речень за малюнками чи схемами; колективне редагування помилкових речень.

4. Розвиток зв'язного мовлення. Цей напрям передбачає навчання учнів послідовно і логічно передавати свої думки у письмовій формі. Застосовуються такі методи: складання планів до текстів; відновлення деформованих текстів; продовження незавершених оповідань; складання описів, розповідей, листів, казок. Особливу роль відіграє моделювання структури тексту (вступ, основна частина, кінцівка) з опорою на схеми, малюнки, піктограми.
5. Розвиток графомоторних навичок. Недостатня координація рухів рук у дітей із ЗПР ускладнює процес письма. Тому доцільно систематично проводити: вправи на розвиток дрібної моторики (штрихування, обведення, малювання); каліграфічні хвилинки; письмові вправи з опорою на зорові та моторні зразки; графічні ігри («Доріжки», «Лабіринти», «З'єднай точки»). Формування правильних графічних навичок підвищує впевненість дитини у власних силах і зменшує кількість помилок.
6. Використання дидактичних ігор. Ігрова діяльність має величезне значення для розвитку писемного мовлення. Вона стимулює інтерес, активізує пізнавальну діяльність, сприяє засвоєнню мовних норм. Приклади ефективних ігор: «Склади слово з букв»; «Закінчи речення»; «Знайди помилку»; «Письмовий ланцюжок»; «Створи міні-текст за малюнком». Такі ігри можуть бути як колективними, так і індивідуальними, вони дозволяють варіювати рівень складності залежно від можливостей дітей.

Сучасні підходи до корекційно-розвивального процесу передбачають вбудовування системи ігрових завдань у загальну архітектуру освітнього процесу з метою педагогічно доцільного заповнення невинуватено порожніх тимчасових ніш у шкільній життєдіяльності дитини: вільних хвилин до уроків, після уроків, під час змін, прогулянок. Крім того, деякі ігрові завдання органічно вбудовуються в урок, посилюючи корекційно-розвивальну спрямованість фізкультхвилин, динамічних пауз і тін.

Дидактичні ігри мовленнєвого змісту дозволяють проводити систематичну роботу з дітьми із ЗПР по розвитку їх активного словника, збагаченню значень загальнонавчаних слів, діалогічного і

контекстного мовленнєвого спілкування. Дуже важливо виявити, чим зацікавлена дитина, що викликає в неї задоволення і радість і саме це повинно наповнити зміст дидактичної гри.

Системна робота з корекції писемного мовлення повинна здійснюватися у тісній взаємодії з логопедом, який коригує порушення звуковимови та граматичних структур, і психологом, який допомагає в подоланні тривожності, неуважності, низької самооцінки.

В процесі формування писемного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку на уроках української мови вчителям доцільно дотримуватись наступних методичних рекомендацій [1; 3]:

- **здійснювати індивідуальний підхід** з урахуванням рівня мовленнєвого розвитку кожної дитини.
- **проводити навчання у повільному темпі**, з багаторазовими повтореннями та використанням зорових опор.
- **використовувати інтеграцію різних видів діяльності**: мовленнєвої, образотворчої, музичної, рухової.
- **створювати позитивну мотивацію до письма**, використовуючи заохочення, цікаві сюжети, творчі завдання.
- **залучати батьків** до корекційно-розвивального процесу: спільне читання, складання коротких текстів, домашні ігри зі словами.

Ефективність процесу значно підвищується за умови використання дидактичних ігор, мовленнєвих ситуацій, інтерактивних технологій, які забезпечують активну участь дитини у навчанні, підтримують позитивний емоційний стан і формують стійкий інтерес до письма.

Висновки. Формування писемного мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку є складним і тривалим процесом, який вимагає системного підходу, індивідуалізації навчання та поєднання корекційних і розвивальних методів. Основними напрямками цієї роботи є розвиток фонематичного сприймання, збагачення словникового запасу, удосконалення граматичних умінь, формування зв'язного мовлення та графомоторних навичок. Уроки української мови для дітей із затримкою психічного розвитку мають стати не лише засобом навчання грамоті, а й середовищем цілісного мовленнєвого, когнітивного та особистісного розвитку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колупаєва, А. А., Таранченко, О. М. (2016). Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ».
2. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. Знання, 2010. 239 с.
3. Омельченко І. Програма «Розвиток мовлення» для дітей із затримкою психічного розвитку : концептуальне підґрунтя та алгоритм реалізації. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2016. № 4 (80). С. 41–52.

УДК 376-056.34-053.5:81'233'271.1

Вікторія УСІНОВІЧ

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Лариса СТАХОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У публікації висвітлено педагогічні аспекти процесу оволодіння навичками писемного мовлення дітьми із затримкою психічного розвитку в умовах сучасного освітнього процесу. Наголошується, що писемне мовлення ґрунтується на вже відносно розвиненому усному мовленні дітей, саме тому навчання письму повинно передбачати два найважливіших напрямки – розвиток пізнавальної активності самих дітей і цілеспрямовану систематичну роботу по формуванню у них звукового аналізу і синтезу, що повинно мати диференційований характер.

Ключові слова: *писемне мовлення, оволодіння, діти із затримкою психічного розвитку, педагогічні аспекти, освітній процес.*

На сучасному етапі становлення України як демократичної держави формується нове ставлення суспільства до дітей з різноманітними порушеннями психофізичного розвитку, нове бачення умов і шляхів їх соціалізації та інтеграції в соціум. Значну частину серед них складають діти із затримкою психічного розвитку, у становленні особистості яких вирішальну роль часто відіграє рівень сформованості їх комунікативної компетентності, оскільки мовлення є провідним засобом дії компенсаторних механізмів.

В умовах сучасного освітнього простору порушення писемного мовлення є особливо поширеними і негативно впливають на процес навчання дитини із затримкою психічного розвитку, на її психічний і мовленнєвий розвиток. Висока поширеність порушень читання та

письма у дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку, недостатня ефективність логопедичної роботи, спрямованої на виявлення, попередження і корекцію даних розладів, часто обумовлюють серйозні труднощі навчання в цілому і перешкоджають повноцінному оволодінню дітьми академічними знаннями.

Процесам формування та корекції порушень письма і читання у дітей присвячена достатня кількість досліджень і публікацій, як в загальній педагогіці (Л. Єфименкова, І. Мартиненко, І. Садовникова), так і в галузі спеціальної освіти (Л. Вавіна, Р. Лалаєва, В. Тарасун, М. Шеремет та ін.) [2; 3]. Водночас питанням формування писемного мовлення дітей із затримкою психічного розвитку молодшого шкільного віку приділено недостатньо уваги. Вирішення проблеми формування писемного мовлення дітей означеної нозології залишається одним з найважливіших напрямків корекційної роботи в умовах сучасного освітнього простору.

Під мовленнєвою готовністю дітей до оволодіння самостійним писемним мовленням розуміють сформованість навичок усного мовлення, навичок використання одиниць мовлення для мислення, спілкування; усвідомлення знакової системи мовлення, спеціальні вміння в галузі читання, письма, вміння аналізувати мовленнєві явища [2].

У розвитку первинних навичок письма важливу роль відіграє сформованість рухових операцій. Відсутність загальної моторної координації дій у дитини із затримкою психічного розвитку, що проявляється особливо виразно в рухах дрібних м'язів руки, слугує ще однією перешкодою у формуванні навички письма. М'язова напруженість кисті руки, супутні рухи шиї, голови, тремор, що посилюється, швидко виснажують нервові і фізичні сили дітей, призводять до зниження уваги і появи помилок у зображенні букв, у поєднанні однієї графеми з іншою та ін. [1].

В залежності від причин, які викликають порушення письма, дітей із затримкою психічного розвитку можна розділити на такі групи. В одних учнів велика кількість помилок зумовлена різними труднощами у формуванні фонематичних сприймань і уявлень, в інших – труднощами в оволодінні правильною вимовою. У значній частини учнів означеної нозології виникнення помилок безпосередньо пов'язане з порушеннями моторики. У ряду дітей порушення письма залежить від розладу уваги, неврівноваженості

поведінки. За характером помилок ці учні значно відрізняються один від одного. У дітей з недостатньо сформованим фонематичним сприйняттям зустрічаються такі помилки: заміни звуків, подібних за звучанням; пропуски голосних у складних словах і приголосних у випадку їх збігу; дописування зайвих букв; написання слів разом [3].

Висока поширеність порушень читання та письма в учнів молодших класів із затримкою психічного розвитку, недостатня ефективність логопедичної роботи, спрямованої на виявлення, попередження і корекцію даних розладів, часто обумовлюють серйозні труднощі навчання в цілому і перешкоджають повноцінному оволодінню дітьми академічними знаннями. Писемне мовлення ґрунтується на вже відносно розвиненому усному мовленні дітей. Навчання письму повинно передбачати два найважливіших напрямки – розвиток пізнавальної активності самих дітей і цілеспрямовану систематичну роботу по формуванню у них звукового аналізу і синтезу. Ця робота повинна мати диференційований характер.

Таким чином, в роботі висвітлено педагогічні аспекти процесу оволодіння навичками писемного мовлення дітьми із затримкою психічного розвитку. Оволодіння навичками читання та письма відбувається з певними труднощами, що зумовлене порушенням діяльності аналізаторів і психічних процесів, притаманних дітям означеної нозології. Тому корекції порушень писемного мовлення має приділятися особлива увага як з боку логопеда, так і з боку вчителя, який повинен побудувати навчальний процес так, щоб робота з корекції порушень писемного мовлення мала системний характер і тривала впродовж усього навчального року, а не обмежувалася декількома уроками на етапі навчання грамоти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дорожко, І. І., Туріщева, Л. В., Малихіна, О. Є. (2023). Розвиток зв'язного мовлення у дітей із ЗПР за допомогою настільних ігор. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*, (6), 59–65.
2. Колупаєва, А. А., Таранченко, О. М. (2016). Інклюзивна освіта : від основ до практики : монографія. К. : ТОВ «АТОПОЛ».
3. Сак, Т. В. (2005). Психолого-педагогічні основи управління учбовою діяльністю учнів із затримкою психічного розвитку у школі інтенсивної педагогічної корекції. К. : Навчальна книга.

Юлія ЩЕРБАКОВА

*здобувачка першого (бакалаврського)
рівня вищої освіти спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Олена БЕЛОВА

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач, професор кафедри логопедії
та спеціальних методик*

*Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ УЗАГАЛЬНЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглянуто особливості розвитку процесу узагальнення у дітей дошкільного віку з порушенням мовлення. Узагальнення як важливий компонент пізнавальної діяльності є основою для розвитку мислення, мовлення та навчальної готовності. Проаналізовано психолого-педагогічні чинники, що впливають на здатність дітей з мовленнєвими порушеннями до узагальнення, зокрема обмеження словникового запасу, труднощі у засвоєнні категорій, порушення граматичної структури мовлення. Експериментально перевірено процес узагальнення в досліджених дітей.

Ключові слова: мислення, узагальнення, діти з мовленнєвими порушеннями.

Постановка проблеми. У сучасній системі дошкільної освіти зростає інтерес до проблеми розвитку мислення, оскільки саме воно забезпечує формування базових інтелектуальних умінь дитини. Подальші успіхи навчання в закладах загальної середньої освіти значною мірою залежать від рівня сформованості мисленнєвих операцій. Серед них особливе місце посідає узагальнення, адже воно дає змогу виділяти істотні ознаки предметів і явищ, встановлювати між ними зв'язки та формувати узгоджену систему знань. Особливої актуальності ця проблема набуває у випадку дітей із порушеннями мовлення, адже недостатній розвиток мовленнєвої системи негативно впливає на мислення, ускладнює оволодіння мисленнєвими операціями та порушує узгодженість когнітивних процесів. У результаті можуть виникати суттєві труднощі як у навчальній діяльності, так і в процесі соціальної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Види мислення та мисленнєві операції були достеменно вивчені праведними закордонними та вітчизняними вченими в галузі спеціальної освіти, де аналізувався рівень сформованості вербально-логічного мислення в

дітей старшого дошкільного віку з логопатологією (О.Белова); а також, у цієї категорії дітей вивчався розвиток творчого мислення (М. Лепетченко, Çocuk Çalışmaları Derneği, C.De Dreu та ін.), логічні операції (Ю. Рібцун, О. Bielova, J. Baldo та ін.), образні поняття (N. Babych, A. Nikolenko, K. Tychyna, O. Taran та ін.), порівняльні характеристики (S. Filipova, A. Popovska, D. Shoster, L. Gjurchinovska).

Мета статті: вивчити процес узагальнення у дітей з мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Мислення у науковій площині вивчається в галузі медицини, психології та педагогіки. Вчені розглядають його в межах своїх професійних досліджень.

Як зазначає О. Белова фізіологічною основою мислення є більш високого рівня процеси, ніж ті, що є основою для нижчого рівня психічних процесів. Велике значення у мисленнєвій діяльності, яке є результатом складних аналітико-синтетичних процесів, що відбуваються у мозку за участь різних фізіологічних систем, мають лобні долі мозку, які забезпечують програмування дій, та центри мовлення у мозку, що сприяють мисленнєвому процесу. Ключову роль відіграють асоціативні зони кори головного мозку, які поєднують роботу сенсорних і рухових центрів аналізуючи та зберігаючи інформацію. З діяльністю саме цих зон кори головного мозку пов'язані такі психологічні функції, як мислення, пам'ять, мовлення, свідомість та контроль поведінки. Завдяки їм у людей формуються цілісні образи з навколишнього світу. Також мислення забезпечують обидві півкулі мозку: ліва відповідає за аналітичну та логічну роботу, в права півкуля пов'язана з емоційним сприйняття, творчість та нестандартними рішеннями [1].

Мислення – це психічний процес, який допомагає узагальнено й опосередковано відображати предмети та явища об'єктивної дійсності. С. Максименко та В. Соловієнко вказують, що мислення пов'язане з мовленням, за допомогою якого людина може формувати свої думки. За допомогою слів закріплюється пізнавальний досвід, який буде пізніше використаний. Практична активність і розв'язання завдань різного типу стимулюють розвиток і допомагають знайти найефективніші способи досягнення мети. Мислення має значний соціальний аспект, оскільки воно базується на досвіді попередніх поколінь, культурних надбань та наукових здобутках. Це

дозволяє не лише використовувати попередні знання, але й удосконалювати власні [6].

Мислення – це опосередкований та узагальнений процес відображення предметів і явищ дійсності. М. Варій зазначає такі особливості відображення дійсності:

- мислення має опосередкований характер відображення дійсності. Опосередковані дії можуть мати різну складність, яка буде залежати від особливостей предмета пізнання та пізнавального завдання;
- мислення передає істотні ознаки, в яких виражається сутність предметів та явищ, що допомагає вибудовувати причинно-наслідкові зв'язки;
- мислення має узагальнюючий характер відображення дійсності.

Джерелом мисленнєвої діяльності слугує практична діяльність. Мислення формується з потреби людини у практиці, яка в процесі пошуку задоволення розвиваються. У кожної людини мислення формується і розвивається у процесі пізнавальної діяльності [3].

А. Рахма досліджував мислення, як процес навчання дітей, що включає не лише стимули та реакції, але й дії дитини, спрямовані на досягнення навчальної мети. У когнітивному розвитку процес навчання є важливішим за кінцевий результат, оскільки мислення кожної дитини розвивається різними темпами. Діти навчаються ефективніше, якщо виконують завдання які трохи перевищують їх актуальний рівень розвитку, цей навчальний прийом відомий як зона найближчого рівня. Також важливо дітям дошкільного віку пропонувати ігрові заняття, які збагачуватимуть когнітивні та мисленнєві здібності, оскільки за допомогою гри навчаються вирішувати різні завдання - від простих до складних та розвивають творчість. Також вирішення проблем поведінки, таких як непосидючість, егоцентризм та не зацікавленість, відіграють вирішальну роль для створення оптимального середовища розвитку мислення [7].

Узагальнення – це продовження синтезу, тобто об'єднання предметів, властивостей та явищ у спільні групи з істотними ознаками [5].

Л. Лупійко зазначає, що узагальнення особливе тим, що дитина користується лише тими ознаками, які їй відомі, або тими, які вона сама створила. Дитинство є перехідним етапом від чуттєвого до

понятійн-образного пізнання. Згодом у дитини встановлюється взаємозв'язок конкретного із загальним у двох напрямках. Процес узагальнення розвивається від широких категорій до більш точних та диференційованих. Сформованість мисленнєвих операцій слугують базою для розвитку здатності до концентрації, та використання результатів узагальнення у практиці [4].

О. Белова вказує, що в умовах дослідження діти старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями демонстрували потребу в постійній підтримці з боку дорослих. Під час виконання завдань вони повільно переходили від одного типу запитань до іншого. У процесі роботи виявлялися численні труднощі: діти помилялися при класифікації та узагальненні предметів за ознаками, не розуміли метафоричні вислови та їх переносне значення, а також мали складнощі з аналізом тексту та формулюванням висновків. Дані експериментального дослідження засвідчили недостатній рівень сформованості готовності цієї групи дітей до навчання в умовах закладів загальної середньої освіти [2].

Для вирішення проблемного питання нами на основі систематизації наукових та методичних джерел модернізовано методику, що дозволяла дослідити рівень розвитку процесу узагальнення дітьми дошкільного віку з нормотиповим та порушеним мовленнєвим розвитком. Під час вивчення у досліджених вмінь скласифікувати групи предметів за узагальнювальними ознаками було виявлено різні рівні їх розвитку. Зокрема, виконання завдання «Назви одним словом» показало, що 66,7% дітей дошкільного віку з нормотиповим розвитком мають високий рівень узагальнення, 60% – респонденти з мовленнєвими порушеннями. Середній рівень виявлено у 33,3% дітей з нормотиповим розвитком та у 20% з порушенням мовлення. Низький рівень розвитку узагальнення дослідження виявило лише у 20% дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку.

Висновки. Мислення – це складний психічний процес, який забезпечується роботою лобних долей, асоціативних зон та мовленнєвих центрів. Цей процес пов'язаний з мовленням, практичною діяльністю та соціальним досвідом, що дозволяє не лише використовувати попередні знання, але й удосконалювати власні. Розвиток у дітей є поступовим – від чуттєвого до понятійно-образного, із засвоєнням уміння узагальнювати, що передбачає

об'єднання предметів, властивостей та явищ у спільні групи з істотними ознаками. Під час навчання важливо враховувати індивідуальні особливості дітей та їх актуальний розвиток для найбільш продуктивної роботи. За результатами дослідження вдалося виявити, що більшість дітей як з нормотиповим розвитком, так і з мовленнєвими порушеннями мають високий рівень розвитку узагальнення, проте у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку частіше виникають труднощі, що вказує на потребу корекційно-розвивальної роботи з ними.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бєлова О.Б. Психологія осіб з порушеннями мовлення: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський: К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2024. 340 с. С. 51-52. URL: <https://share.google/OlOCZ51Blg7uyF8m7> (дата звернення: 25.08.2025)
2. Бєлова О.Б. Дескрипція сформованості вербально-логічного мислення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Вісник: зб. наук. Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*, 2023. 1 (355). С.106–114. <http://visnyk.luguniv.edu.ua/index.php/vped/article/view/906>. (дата звернення: 25.08.2025)
3. Варій. М. Й. Загальна психологія: підручник для студентів вищих навчальних закладів. 3-тє вид. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 1007 с. С.354-355. <https://surl.li/nlsujc>. (дата звернення: 23.08.2025)
4. Лупійко Л., Закаблуковська О. Теоретичний аналіз розвитку мисленнєвих операцій молодших школярів. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Сер. 12. Психологічні науки*. 2022. Вип. 19 (64). С. 15-22. DOI: 10.31392/NPU-nc.series12.2022.19(64).02.
5. Максименко С. Д. Загальна психологія: навчальний посібник. 2-ге вид., перероб. І доп. Київ: центр навчальної літератури, 2004. 272с. С. 159-161. <https://surl.lt/wyxrla> (дата звернення: 28.08.2025)
6. Максименко С. Д., Соловієнко В. О. Загальна психологія: навчальний посібник. Київ: МАУП, 2000. 256 с. С. 145-147. <https://surl.cc/wicxqk> (дата звернення: 28.08.2025)
7. Rahma A., Saputra A., Safitri M. A., Roisah A., Aisyah S. Enhancing Early Childhood Cognitive Development Through Play-Based Learning: A Case Study. *Journal of Child Health and Development*. 2025. Vol. 1, № 1. P. 11-22. DOI: 10.5260. <https://surl.li/twykso> (дата звернення: 28.08.2025)

СЕКЦІЯ 2

ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ДОРΟΣЛИМ

УДК: 376-053.2-056.264:316.61:364.62(045)

Ксенія БАНАХ

*здобувачка освіти ОС Бакалавр
спеціальності «Спеціальна освіта»*

Науковий керівник – Ганна СОКОЛОВА

*доктор психологічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
директор навчально-наукового інституту
фізичної культури, спорту та спеціальної освіти
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К. Д. Ушинського»*

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ

У статті розкрито сутність і напрями психологічного супроводу дітей із порушеннями мовлення в сучасному освітньому просторі. Окреслено основні функції та принципи роботи психолога, спрямовані на створення сприятливих умов для розвитку, адаптації та соціалізації дитини. Наголошено на важливості міждисциплінарної взаємодії фахівців і співпраці з родиною для підвищення ефективності корекційно-розвивальної діяльності.

Ключові слова: *психологічний супровід, діти з порушеннями мовлення, освітній простір, комунікативна компетентність, емоційний розвиток, соціалізація, інклюзивна освіта, корекційно-розвивальна робота, міждисциплінарна взаємодія, сімейна підтримка.*

Постановка проблеми. Проблема психологічного супроводу дитини з порушеннями мовлення в освітньому просторі є надзвичайно актуальною в умовах сучасної інклюзивної освіти. Недостатня сформованість комунікативних навичок, труднощі у мовленнєвій діяльності та емоційно-вольовій сфері ускладнюють соціальну адаптацію таких дітей і впливають на успішність їх навчання. Важливим завданням стає створення сприятливого психологічного клімату, який забезпечить підтримку розвитку особистості дитини, формування її позитивної самооцінки та віри у власні можливості. Психологічний супровід має ґрунтуватися на принципах партнерства, індивідуального підходу та міждисциплінарної взаємодії фахівців.

Саме тому виникає потреба в науковому обґрунтуванні системи психологічного супроводу дітей із порушеннями мовлення в освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Психологічний супровід дитини з порушеннями мовлення в освітньому просторі є важливим компонентом системи спеціальної та інклюзивної освіти, що забезпечує гармонійний розвиток, адаптацію та соціалізацію дитини з особливими освітніми потребами [3]. Як зазначає А. Король, сучасна освітня практика вимагає не лише забезпечення навчального процесу, а й створення комплексної підтримки, яка включає педагогічний, логопедичний, психологічний та соціальний аспекти. Діти з мовленнєвими порушеннями характеризуються специфічними труднощами у формуванні комунікативних навичок, пізнавальної діяльності, емоційно-вольової сфери, що ускладнює процес їх інтеграції у колектив однолітків і може призводити до зниження навчальної мотивації, тривожності, замкненості або агресивних реакцій [1].

Психологічний супровід дитини з порушеннями мовлення передбачає систематичну діяльність фахівців, спрямовану на створення сприятливого психоемоційного середовища, допомогу у подоланні комунікативних бар'єрів, розвиток упевненості у власних силах та підтримку позитивного ставлення до навчання. За даними С. Литовченко та В. Литовченка, основним принципом такої роботи є індивідуалізація психологічної допомоги з урахуванням характеру мовленнєвого порушення, рівня інтелектуального розвитку, особливостей емоційно-вольової сфери та соціального досвіду дитини [2]. Психолог виступає посередником між педагогом, логопедом, батьками та дитиною, координуючи їхню взаємодію в єдиному корекційно-розвивальному напрямі. У центрі уваги спеціаліста перебуває не лише дитина, а й система взаємовідносин, у які вона включена: сім'я, класний колектив, педагогічне середовище. Саме через роботу з цими компонентами забезпечується ефективність психологічного супроводу.

Мета статті: теоретично обґрунтувати та визначити особливості психологічного супроводу дітей із порушеннями мовлення в освітньому просторі, спрямованого на створення сприятливих умов для їхнього особистісного розвитку, успішної соціалізації та формування позитивної мотивації до навчання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Однією з ключових функцій психологічного супроводу є діагностична. Вона передбачає виявлення індивідуально-психологічних особливостей дитини, рівня сформованості мовленнєвої, когнітивної та емоційної сфер, ступеня готовності до навчання, а також особливостей міжособистісних стосунків у класі. Психологічна діагностика дозволяє розробити індивідуальний маршрут розвитку дитини, визначити пріоритетні напрями корекційної роботи, підібрати оптимальні методи психолого-педагогічного впливу. Важливим елементом цього процесу є спостереження за поведінкою дитини у природному середовищі, аналіз результатів її діяльності, бесіди з батьками та педагогами, використання проєктивних методик, які дозволяють оцінити емоційний стан і рівень самооцінки.

Корекційно-розвивальна функція психологічного супроводу реалізується через створення спеціальних умов, спрямованих на розвиток комунікативних умінь, формування позитивного «Я-образу», підвищення самооцінки та подолання внутрішньої напруги. Психологічні заняття можуть включати вправи з розвитку емоційного інтелекту, саморегуляції, навичок міжособистісної взаємодії, а також елементи ігрової терапії, арт-терапії, казкотерапії, які особливо ефективні для дітей молодшого шкільного віку. Такі методи дають можливість м'яко впливати на емоційну сферу дитини, стимулюють мовленнєву активність і сприяють формуванню довіри до дорослого та до самого себе. У процесі занять дитина вчиться виражати свої почуття, долати страх мовлення, ініціювати контакт з іншими дітьми, що поступово призводить до покращення її комунікативної компетентності.

Не менш важливою є консультативна функція психологічного супроводу. Вона передбачає надання допомоги педагогам і батькам у розумінні особливостей розвитку дитини, специфіки її поведінкових реакцій, труднощів у навчанні та спілкуванні. Психолог консультує вчителів щодо методів формування позитивного психологічного клімату у класі, попередження конфліктних ситуацій, використання прийомів підтримки під час навчання дітей з мовленнєвими порушеннями. З батьками здійснюється просвітницька робота, спрямована на формування адекватного ставлення до проблеми дитини, підвищення їхньої педагогічної культури, усвідомлення ролі сім'ї як активного учасника корекційно-розвивального процесу. Така

взаємодія допомагає створити єдиний психолого-педагогічний простір, у якому дитина відчуває стабільність, підтримку й безпеку.

В освітньому середовищі дитина з порушеннями мовлення часто стикається з емоційними труднощами, що можуть проявлятися у вигляді сором'язливості, тривожності, невпевненості, іноді – у формі агресивних реакцій чи протесту. Психологічний супровід має на меті допомогти дитині подолати ці труднощі через розвиток емоційної стабільності, навичок саморегуляції, формування позитивного ставлення до себе й до навчальної діяльності. Важливо, щоб педагогічне середовище підтримувало емоційний комфорт, прийняття, взаємоповагу, створювало ситуації успіху. Це особливо значуще для дітей, які переживають почуття неповноцінності через мовленнєві обмеження. Позитивна підтримка з боку дорослих і ровесників сприяє формуванню внутрішньої мотивації до спілкування та розвитку мовлення.

Психологічний супровід у закладах освіти реалізується через різні форми організації роботи. Індивідуальна форма спрямована на глибоке вивчення особистості дитини, виявлення її потреб і внутрішніх ресурсів. Під час індивідуальних занять психолог застосовує вправи, які стимулюють мовленнєву активність, розвивають увагу, пам'ять, мислення, формують емоційно-вольову стійкість. Групові заняття, натомість, сприяють розвитку комунікативних навичок, умінню працювати в колективі, долати сором'язливість і невпевненість. У таких умовах дитина отримує можливість навчатися взаємодіяти, висловлювати свої думки, слухати інших, домовлятися, що позитивно впливає на розвиток її мовлення та соціальних компетентностей.

У контексті інклюзивної освіти психологічний супровід набуває ще більшої значущості, оскільки передбачає координацію взаємодії всіх учасників освітнього процесу: дитини, педагогів, логопеда, асистента вчителя, батьків і ровесників. Психолог виступає як фасилітатор цього процесу, сприяючи формуванню толерантного ставлення до дітей із порушеннями мовлення в колективі, попередженню булінгу та дискримінації. Одним із важливих напрямів є психопрофілактична робота, що включає проведення тренінгів, інтерактивних занять, ігор на розвиток емпатії, доброзичливості, взаємопідтримки. Такі заходи допомагають створити позитивний мікроклімат у класі, де кожна дитина відчуває себе прийнятою та

цінною незалежно від особливостей мовлення.

Важливою умовою ефективності психологічного супроводу є системність і безперервність цієї роботи. Супровід не може бути епізодичним – він повинен тривати протягом усього періоду навчання дитини в закладі освіти, з урахуванням її вікових і психологічних змін. На різних етапах навчання акценти психологічної роботи можуть змінюватися: у молодшому шкільному віці основна увага приділяється формуванню позитивного ставлення до школи, адаптації до нового середовища, розвитку мотивації до спілкування; у середній школі – становленню самооцінки, подоланню внутрішніх бар'єрів, розвитку емоційного інтелекту. Психолог має не лише реагувати на труднощі, які виникають, а й передбачати можливі ризики, проводити профілактику дезадаптаційних проявів.

Суттєвим компонентом психологічного супроводу є взаємодія з логопедом і педагогами. Логопедична робота з дитиною буде більш результативною, якщо супроводжується психологічною підтримкою, спрямованою на формування позитивного емоційного стану, мотивації до корекційних занять, зменшення страху мовлення. У свою чергу, педагоги потребують психологічної підтримки у виборі адекватних методів комунікації з дитиною, організації навчального процесу з урахуванням її індивідуальних можливостей. Таким чином, міждисциплінарна співпраця фахівців створює єдине корекційно-розвивальне середовище, у якому дитина отримує всебічну допомогу.

Не можна недооцінювати і значення сімейного контексту в процесі психологічного супроводу. Сім'я є основним соціальним середовищем розвитку дитини, і саме в ній закладаються базові емоційні установки, уявлення про себе, віра у власні сили. Батьки дітей із порушеннями мовлення часто переживають емоційне напруження, почуття провини, тривогу щодо майбутнього дитини, що може впливати на якість взаємодії з нею. Психологічна робота з родиною має бути спрямована на формування прийняття дитини такою, якою вона є, зниження рівня тривожності батьків, розвиток їхніх компетентностей у сфері підтримки мовленнєвого розвитку. Ефективними є сімейні консультації, спільні тренінги, заняття з елементами арт-терапії, що сприяють поліпшенню емоційного контакту між дитиною і батьками.

В освітньому просторі психологічний супровід дітей із порушеннями мовлення виконує також важливу функцію інтеграції – забезпечення умов для включення дитини у спільну діяльність з ровесниками, подолання ізоляції, формування комунікативної компетентності. Цей процес має подвійний характер: з одного боку, дитина поступово адаптується до вимог шкільного середовища, з іншого – освітнє середовище змінюється, стає більш гнучким, відкритим і дружнім до різних учнів. Важливо, щоб у школі формувалася культура різноманітності, коли відмінності сприймаються не як недолік, а як природна частина людського різноманіття.

Застосування інноваційних технологій у психологічному супроводі дозволяє підвищити ефективність роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями. До таких технологій належать використання мультимедійних засобів, інтерактивних ігор, віртуальних тренажерів для розвитку мовлення та емоційної сфери. Цифрові ресурси створюють додаткові можливості для індивідуалізації навчання, стимулювання пізнавальної активності, розвитку дрібної моторики, пам'яті, уваги. Проте важливо пам'ятати, що технології повинні виступати лише інструментом, який підсилює особистісно орієнтований підхід, а не замінює живу міжособистісну взаємодію.

Отже, психологічний супровід дитини з порушеннями мовлення в освітньому просторі – це комплексна, багаторівнева система підтримки, спрямована на гармонізацію внутрішнього світу дитини, розвиток її комунікативних можливостей, формування позитивної самооцінки та соціальної адаптації. Він охоплює діагностику, корекційно-розвивальну, консультативну, профілактичну та інтеграційну діяльність, що реалізується у тісній взаємодії психолога, логопеда, педагогів і батьків. Така система створює умови для повноцінного включення дитини у навчально-виховний процес, збереження її психічного здоров'я та розкриття особистісного потенціалу, що є основою для її успішного розвитку й соціальної реалізації.

Висновки. Психологічний супровід дитини з порушеннями мовлення в освітньому просторі є необхідною складовою комплексної підтримки, спрямованої на її гармонійний розвиток, адаптацію та успішну соціалізацію. Ефективність цієї роботи забезпечується системністю, міждисциплінарною взаємодією фахівців та активною участю сім'ї. Подальші дослідження доцільно спрямувати на розроблення інноваційних моделей психологічного супроводу з

урахуванням сучасних освітніх технологій і потреб дітей з особливими освітніми потребами.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Король А. В. Логопедичний супровід сімей засобами інформаційно-комунікаційних технологій. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: зб. наук. пр. / за ред.: В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: П Медобори-2006, 2019. С. 92-101.
2. Литовченко С. В., Литовченко В. П. Підготовка батьків до оцінки розвитку дітей в інклюзивно-ресурсних центрах: психолого-педагогічні основи комунікації. *Наука і освіта*. № 2. 2022. С. 31-38.
3. Соколова Г. Б., Кравець Ю. О. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: організаційні і методичні аспекти. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* : науково-методичний збірник. Київ, 2023. Вип. 23. С. 178-195.

УДК 376-056.264-053.5:616.89-008.435

Аделіна БАТРАЧЕНКО

*здобувачка освіти ОР Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник – **Анатолій КРАВЧЕНКО***

*кандидат педагогічних наук, професор
СумДПУ імені А. С. Макаренка*

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ ТА ЇХ КОРЕКЦІЇ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У статті розглядаються наукові погляди щодо виявлення та корекції порушень читання у дітей з особливими освітніми потребами.

Ключові слова: порушення читання, діти молодшого шкільного віку, затримка психічного розвитку, інклюзивна освіта.

Постановка проблеми. Сучасна освітня система України переживає глибокі зміни, пріоритетом яких є розвиток інклюзії та підтримка дітей з особливими освітніми потребами.

У цьому контексті, однією з найгостріших проблем початкової школи є порушення або повна відсутність навички читання у молодших школярів із затримкою психічного розвитку. Читання – це критично важливий інструмент для засвоєння знань та досягнення академічної успішності.

Попри впровадження інклюзивної освіти, в Україні досі немає уніфікованої методики навчання грамоти для учнів із ЗПР в інклюзивних класах. Як наслідок, діти із ЗПР у загальноосвітній школі стикаються зі стійкою неуспішністю з усіх предметів. Їхні

порушення читання охоплюють, як технічні аспекти (темп, спосіб), так і, що найважливіше, розуміння прочитаного.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дислексія як порушення (її механізми, симптоми та структура) глибоко досліджена у світовій та вітчизняній логопедії. Завдяки працям таких визначних науковців, як Е. Данілавічюте, Р. Лалаєва, Л. Кондратенко, О. Корнєв, Ю. Рібцун, І. Садовнікова, Н. Чередніченко, М. Шеремет та інших, розроблено як загальні методології, так і детальні методики корекції різних видів цього порушення.

Особливості засвоєння навички читання також вивчені для різних категорій дітей з особливими освітніми потребами, зокрема і для дітей із затримкою психічного розвитку. Проте, попри вагому теоретичну базу, все ще залишається актуальним пошук ефективних, практично орієнтованих методик формування навички правильного читання.

Мета статті: висвітлити теоретичні основи порушень читання та їх корекції у дітей з особливими освітніми потребами.

Виклад основного матеріалу дослідження. Діагностика та корекція порушень мовленнєвого розвитку, зокрема дислексії, у молодших школярів є багатогранною і глибоко вивченою проблемою в сучасній логопедії та психолінгвістиці.

Фундаментальні класичні та сучасні праці вітчизняних і зарубіжних фахівців (таких як Н. Голуб, О. Корнєв, Р. Лалаєва, М. Шеремет та інші) розкривають сутність цих порушень. Зокрема, науковці (Л. Вавіна, С. Конопляста, Є. Соботович) зосередили увагу на питаннях діагностики мовленнєвого розвитку, виявленні його специфічних особливостей та розробці ефективних методик навчання читанню для дітей із різними психофізичними порушеннями [3, с. 15-16].

Вивчення причин порушень читання ґрунтується на багатоаспектному розумінні самого процесу читання, яке охоплює психофізіологічні, психологічні та психолінгвістичні підходи.

Нормальний процес читання забезпечується складною функціональною системою, яка вимагає злагодженої роботи різних ділянок лівої півкулі мозку та кількох аналізаторів: акустичного, оптичного та моторного. Жодна з цих систем не працює ізольовано; їхня спільна діяльність є ключовою для здійснення цілісного читання [1, с. 120].

Дислексія – це часткове порушення навичок читання, яке виникає через недостатню сформованість або розпад психічних функцій, задіяних у цьому процесі. Основні її прояви – неправильне розпізнавання літер і символів, що веде до труднощів у розумінні тексту. Хоча дислексія зазвичай діагностується в дитинстві, вона може зберігатися й у дорослих у разі відсутності своєчасної корекції [5, с. 95].

Згідно з логопедичною теорією, причини дислексії пов'язані з недостатністю вищих психічних функцій, особливо мовленнєвих і зорово-просторових. При цьому механізм порушення полягає у неповноцінності лінгвістичних операцій читання.

Це підтверджується тим, що у молодших школярів без серйозних сенсомоторних чи психічних проблем дислексія найчастіше виникає саме через недорозвинення компонентів мовленнєвої функціональної системи.

Аналіз наукових досліджень підтверджує, що дислексія може бути наслідком ураження різних ланок функціональної системи мозку, що обумовлює різноманіття корекційних методик.

Систематизація підходів дозволяє класифікувати види дислексії за двома основними критеріями [3]:

1. За зовнішніми ознаками (симптоматикою):
 - Літеральна: труднощі із засвоєнням окремих літер.
 - Вербальна: труднощі з читанням цілих слів.
2. За порушеними психічними функціями та механізмами:
 - Фонематична: пов'язана із несформованістю фонематичного аналізу, синтезу та розуміння.
 - Семантична: зумовлена обмеженим словниковим запасом, нездатністю до складової цілісності та встановлення зв'язків між словами (порушення розуміння).
 - Аграматична: спричинена недорозвитком граматичних узагальнень і відсутністю навичок морфологічного синтезу.
 - Мнестична: виникає через порушення мовленнєвої пам'яті, що ускладнює співвіднесення літер і звуків.
 - Оптична: пов'язана з недорозвиненістю зорово-просторових (оптичних) функцій.
 - Тактильна: спостерігається у дітей із порушенням зору (при читанні шрифтом Брайля) через нечітке тактильне сприйняття.

Інформація про дислексію у школярів із затримкою психічного розвитку є фрагментованою, оскільки дислексія в цій категорії зазвичай вивчалася не як самостійне порушення, а як один із симптомів загального комплексу порушень при ЗПР [2].

Труднощі з читанням у дітей із ЗПР мають комплексний та взаємопов'язаний характер. «Пусковим механізмом» часто виступає недостатня фізіологічна, психологічна та соціальна готовність до оволодіння навичкою читання. Ситуація погіршується відсутністю своєчасної діагностики та профілактики в дошкільному віці.

Причини порушень індивідуальні, оскільки у різних дітей можуть страждати різні ланки функціональної системи читання [2, с. 22]:

- Сприймання: недостатньо розвинене оптичне або акустичне сприймання.
- Пізнавальні процеси: недорозвиток пізнавальної сфери або порушення регуляції психічної діяльності.
- Мовлення: пов'язане із наявністю мовленнєвих порушень.

Спільною рисою є системний характер дислексії у дітей із ЗПР. Вона охоплює не окремі, а цілий комплекс несформованих або порушених процесів, що перешкоджає компенсації та призводить до стійкого, системного порушення читання.

Дислексія в учнів із затримкою психічного розвитку посилюється через їхні загальні особливості: низьку працездатність і порушену здатність до регуляції діяльності. Схильність до дислексії в цієї категорії школярів безпосередньо зумовлена специфікою формування психофізіологічних операцій, які є основою для оволодіння навичкою читання.

Для підвищення ефективності логопедичної роботи з формування навичок читання у молодших школярів із ЗПР рекомендується використовувати перевірені методики, ключовим показником яких є «довжина ділянки читання без помилок». Цей показник допомагає підтримувати якість читання на комфортному для учня рівні. З цією метою доцільно застосовувати методи виявлення прихованих можливостей швидкості читання (експериментальний тахістоскоп, «читання» кольорових точок, мозаїка, прийом «віконечко» тощо); вести роботу з розуміння та виразності прочитаного тексту. Обов'язково в роботі з дітьми із ЗПР необхідно паралельно проводити корекцію порушень усного мовлення [3].

Успіх подолання порушень читання у дітей із ЗПР напряду залежить від чітко спланованої поетапної корекційної роботи.

Висновки. На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти важливим питанням залишається діагностика та корекція дислексії в учнів із затримкою психічного розвитку. У цієї категорії школярів порушення читання зазвичай є вторинним. Воно виникає як наслідок комплексної недостатності вищих психічних функцій. Подолання порушень читання у означеної категорії дітей потребує цілеспрямованої корекційно-логопедичної роботи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Данілавичюте Е. А. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичкою читання. *Теорія і практика сучасної логопедії*: Збірник наукових праць: Вип. 3. К.: Актуальна освіта, 2006. С. 119–135.
2. Засенко В., Колупаєва А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2014. № 3 (71). С. 20-29.
3. Кондратенко Л. О., Прищепа О. Ю. Технології попередження дислексії. Київ: Главник, 2015. 284 с.
4. Супрун М. О. Корекційне навчання учнів в закладах освіти: витоки, становлення та розвиток (кінець XIX – перша половина XX ст.): монографія. К.: Вид. ПАЛИВОДА А. В., 2005. 328 с.
5. Чередніченко Н. В. Типи та механізми дисграфічних помилок у писемному мовленні молодших школярів. *Логопедія*. 2012. № 2. С. 94-102.

УДК 376.016:811.161.2'344]-056.264

Аделіна БАТРАЧЕНКО

здобувачка освіти ОР Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Анатолій КРАВЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук, професор

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ДІАГНОСТИЧНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ

У статті розглядаються діагностико-методичні засади вивчення порушень читання в дітей із затримкою психічного розвитку в умовах закладу інклюзивної освіти.

Ключові слова: порушення читання, діти молодшого шкільного віку, затримка психічного розвитку, інклюзивна освіта.

Постановка проблеми. Успішне шкільне навчання вимагає, щоб учні мали достатній рівень мовленнєвих знань, умінь і навичок. Це необхідно для якісного сприйняття вербального навчального

матеріалу, опанування писемного мовлення та засвоєння лінгвістичних понять (В. Тарасун, М. Шеремет).

Це завдання є пріоритетним для всіх галузей корекційної освіти, але набуває особливої актуальності при роботі з дітьми, які мають порушення когнітивної сфери. Розвиток мовлення залежить не лише від специфічних мовленнєвих механізмів (пов'язаних з мовно-слуховим і мовно-руховим аналізаторами), але й від загальнофункціональних психологічних механізмів: мислення, пам'яті та уваги. За визначенням Є. Соботович, саме порушення цих когнітивних функцій визначають патологічний характер формування мовлення у дітей із затримкою психічного розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема мовленнєвого недорозвинення дітей із затримкою психічного розвитку різко загострюється, якщо вони йдуть до школи без спеціальної дошкільної підготовки. Характеристики порушень мовлення в дітей із ЗПР та методи їх корекції ґрунтовно досліджені логопедами й спеціальними психологами (зокрема, В. Бліною, Е. Данілавичюте, Л. Журавльовою, Р. Лалаєвою, С. Коноваленко, О. Мастюковою, В. Мартиненко, Є. Соботович, В. Тарасун) [1; 2; 3; 4].

Автори наголошують на необхідності додаткового корекційного впливу у роботі з означеною категорією дітей. Особливо гостро це питання постає в умовах інклюзивної освіти дітей із порушеннями психічного розвитку.

Мета статті: висвітлити діагностико-методичні засади вивчення порушень читання в дітей із затримкою психічного розвитку в умовах закладу інклюзивної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. На основі теоретичного аналізу ключових компонентів читання (осмисленість, швидкість, правильність, виразність) нами було проведено експериментальне дослідження навички читання у дітей молодшого шкільного віку із ЗПР, які навчаються в інклюзивних класах Степанівського ліцею Сумської області.

Дослідження, що включало обстеження, аналіз результатів та визначення причин труднощів опанування читанням, проводилося на початку вересня 2025-2026 навчального року. В ньому взяли участь двоє молодших школярів із ЗПР віком 7 та 9 років 2-го та 3-го класів.

Для об'єктивної оцінки навичок читання у молодших школярів із ЗПР було використано комплексний підхід, що складався з двох основних етапів:

1. Дослідження навичок читання. На цьому етапі використовувалася стандартизована методика дослідження навички читання (СМДНЧ) О. Корнева. Методика дозволила зіставити індивідуальні показники дитини з нормативами для точного визначення ступеня вираженості дислексії.

СМДНЧ оцінювалось два основні аспекти:

- Технічна сторона: швидкість (з використанням секундоміра), спосіб і правильність читання (зокрема, тип і кількість технічних помилок).
- Змістова сторона: розуміння прочитаного (оцінювалося за відповідями учнів на запитання за текстом).

Результати, отримані за методикою О. Корнева, свідчать про те, що обидва учні мають значні порушення всіх компонентів навички читання: розуміння, швидкості, правильності та виразності. Типові помилки включали плутанину схожих фонем, вгадування слів та втрату рядка. У одного учня зафіксовано монотонне, невиразне читання з порушенням інтонації, а в іншого – несформованість визначення меж речення. Результати дослідження представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

Аналіз результатів дослідження навички читання (етап І)

Учень	Розуміння читання (Свідомість)	Швидкість (Темп) читання	Правильність читання	Виразність читання
Максим А. (2 клас)	Непослідовний виклад, труднощі у виділенні головної думки.	Уповільнений темп, 20 сл/хв.	Заміни букв за фонематичною подібністю (д/т, з/с). Помилки вгадування, втрата рядка.	Монотонне, невиразне читання, порушення інтонаційного оформлення.
Анна К. (3 клас)	Непослідовний виклад, труднощі у виділенні головної думки твору.	Уповільнений темп, 39 сл/хв.	Заміна букв за фонематичною подібністю (д/т, з/с). Помилки вгадування, втрата рядка.	Несформованість навички визначення меж речення, недостатня гучність.

2. Аналіз мовленнєвих функцій. Під час проведення другого етапу дослідження нами застосовувалися елементи «Методики психо-лінгвістичного дослідження порушень усного мовлення у дітей» Р. Лалаєвої для комплексного аналізу мовленнєвих функцій у тих самих учнів із ЗПР, у яких було діагностовано порушення читання.

Обстеження включало:

- Дослідження фонематичного сприймання та слуху.
- Дослідження мовленнєвого аналізу і синтезу (складова структура слова).
- Детальне дослідження розуміння прочитаного.

Для ґрунтовної оцінки розуміння додатково використовувався набір завдань:

- Читання та розуміння описового тексту з подальшим вибором відповідної картинки.
- Вивчення вміння переказувати текст, включаючи виділення основної думки, передачу послідовності подій та співвіднесення змісту з дійсністю.

Обстеження поєднувало спостереження за дітьми в навчальному процесі та серію завдань, сфокусованих на пріоритетних напрямках:

1. Фонематичний слух і сприймання (здатність розрізняти схожі фонем на слух, що перевірялося на словах-паронімах, та впізнання фонем серед інших).
2. Мовленнєвий аналіз і синтез (включно зі складовою структурою слова): оцінювалася здатність визначати кількість і позицію звуків у словах, послідовно їх виділяти, а також правильність промовляння багатоскладових слів (фіксувалися спотворення, скорочення, перестановки складів).
3. Розуміння прочитаного: оцінювалося через переказ тексту, роботу з серією сюжетних картинок (для відтворення послідовності) та відповіді на запитання, спрямовані на з'ясування основного змісту тексту.

Слід зазначити, що у ході виконання завдань обидва учні відчували значні труднощі та не змогли виконати їх без допомоги дорослого. Були зафіксовані систематичні помилки, зокрема плутанина схожих фонем, неточне розуміння змісту та нездатність послідовно переказати текст.

Для аналізу використовувалася чотирирівнева бальна схема (від 0 до 3 балів), де 3 бали відповідали повному самостійному виконанню, а 0 балів – невиконанню завдання. Аналіз результатів дослідження представлено у таблиці 2.

Таблиця 2.

Аналіз результатів комплексного дослідження (етап II)

Список учнів	Навички звуково-го аналізу та синтезу	Стан складової структури слова	Стан фонематичного слуху	Стан розуміння прочитаного	Всього (Бали)	Рівень
Максим А.	2	1	1	1	5	Низький
Анна К.	1	2	1	1	5	Низький

За результатами дослідження обидва учні перебувають на низькому рівні оволодіння навичкою читання, що підтверджує необхідність проведення подальшої корекційно-логопедичної роботи з дітьми із ЗПР з метою подолання порушень читання.

Висновки. Результати комплексного обстеження підтвердили значні порушення психофізіологічного базису читання в обох учнів. Це свідчить про необхідність систематичної корекційно-логопедичної роботи для подолання діагностованої дислексії у дітей із ЗПР.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Блінова В. В., Коноваленко С. В. Дидактичний матеріал для подолання вад читання у дітей. Київ: Благовіст, 2014. 196 с.
2. Данілавичюте Е. А. Діагностика стану сформованості складових мовленнєвої діяльності, що зумовлюють оволодіння навичкою читання. *Теорія і практика сучасної логопедії*: Зб. наук. праць: Вип. 3. Київ: Актуальна освіта, 2006. С. 119–135.
3. Журавльова Л. С. Сучасні підходи до вивчення порушень мовленнєвого розвитку молодших школярів. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Вип. 8. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2016. С. 89-101.
4. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів: методичний посібник / за ред. Мартиненко В. О. Київ: КОНВІ ПРІНТ, 2020. 104 с.

Дарина БЕРЕЗЮК

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Олена МІЛЕВСЬКА**

кандидат педагогічних наук, доцент
Кам'янець-Подільський національний університет
імені Івана Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ АКТУАЛІЗАЦІЇ ДІЄСЛІВНОЇ ЛЕКСИКИ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено теоретичні засади та результати дослідження процесу актуалізації дієслів у дітей з загальним недорозвитком мовлення старшого дошкільного віку. Запропоновано структуровану наочність для діагностики у дітей мовленнєвих умінь з добору дієслів. Виявлено специфіку актуалізації номінативної дієслівної лексики в умовах конкретизованого та опосередкованого візуального підкріплення та проаналізовано особливості семантизації актуалізованих дієслів у дошкільників із ЗНМ.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення, дієслівна лексика, предикат, старші дошкільники.

Постановка проблеми. Важливим показником мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку є обсяг словникового запасу та якість мовленнєвих вмінь з його використання. Серед них першорядними є уміння оперативного й адекватного добору лексичних засобів під час спілкування, зокрема дієслів, які відіграють роль предиката у висловлюваннях, стають смисловим центром речень. Саме від дієслів утворюється ланцюжок смислових запитань до інших членів речення. Відповідно, правильно актуалізовані дієслова є запорукою змістовності висловлювань.

Аналіз останніх джерел та публікацій. Психолінгвісти Е. Кларк, Дж. Брюнер підкреслюють: дієслова сприяють розвитку мислення дитини, адже вони відображають не лише дію, а й зв'язки між суб'єктом і об'єктом. Через дієслово дитина вчиться встановлювати відношення «хто – що робить – з чим/ким». У структурі дитячого словника дієслова забезпечують семантико-синтаксичну організацію речення і становлять третину всього лексичного запасу (А. Богуш, Л. Калмикова та ін.). Дієслова є динамічним аспектом пізнання: дитина пізнає світне лише через назви предметів, а й через дії з ними [1].

Опанування дієслівною лексикою та її актуалізація забезпечують емоційно-когнітивну функцію: за О. Лурія, дієслово у мовленні дошкільника є інструментом вираження намірів, бажань та емоцій. Наприклад: «хочу грати», «дай», «йди» – саме ці дієслова роблять мовлення дитини дієвим у спілкуванні.

На думку мовознавиці Т. Масицької, структура речення розпочинається саме з вибору головного семантичного компонента – дієслова, яке зумовлює «введення одного або більше іменників, кожен із яких є носієм одного з кількісно обмежених можливих відношень із дієсловом» [2, с.8].

За умов типового онтогенезу мовлення дитина починає розуміти значення дієслів доволі рано; ця особливість позначена у лінгвістичних дослідженнях як «предикативність мовлення» (М. Жинкін, О.О. Леонтьєв). Значимість цього феномену в тому, що для мовленнєвої комунікації важлива правильна організація син-таксичних одиниць, у якій головна роль належить предикату – дієслову [1].

Мета статті: визначення специфіки актуалізації дієслівної лексики у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Предикативність – основа речення: у мовознавстві предикативність відображення зв'язку між дією/станом та суб'єктом, тобто «хтось щось робить». Саме це робить висловлювання повноцінним реченням, а не просто набором слів. Наприклад: «м'яч» – лише назва предмета, а «м'яч котиться» – предикативна структура, що виражає смислову цілісність [3, с.105].

Як наголошував Л.С. Виготський, мовлення стає засобом спілкування тоді, коли дитина може виражати подію у часі та просторі, а це можливо тільки через предикативні структури [4]. Розвиток синтаксису дитячого мовлення відбувається від однослівних до двослівних конструкцій, де обов'язковим є дієслово як предикат, який дозволяє вводити в мовлення граматичні категорії (час, особа, вид, спосіб) [1].

За наявності загального недорозвитку мовлення (далі ЗНМ) у дітей порушується процес засвоєння лексичного компоненту, страждає формування системи лексичних значень та порушуються процеси актуалізації лексики (О. Мілевська, Є. Соботович, Л. Трофименко, Ю. Рібцун, О. Ткач та ін.). Характерними труднощами актуалізації словника у дітей із ЗНМ є неповноцінність розумових

операцій, обмежений об'єм лексичного запасу, недостатня активність та вмотивованість до пошуку нових слів або синонімів, несформованість синтагматичних та парадигматичних зв'язків [5, с. 2-7].

Ураховуючи вищевикладене, була розроблена методика для перевірки вмінь дошкільників добирати назви дій на основі запропонованих малюнків. Попередньо було сформовано кейс дієслів, найбільш уживані дошкільниками: будує, катається, світить, їсть, п'є, стрибає, тече, годує, купається, спить, дує, висить, кипить, біжить, ловить, їде, стоїть, лежить, ріже, тримає, горить, сидить, повзе, пише, співає, грає, пливе, йде.

Відмінною рисою методики став спеціальний добір наочного матеріалу, структурованого за рівнем складності візуальної підтримки. Для цього було укладено два блоки кольорових зображень по 30 малюнків у кожному, які представляли однакові дії, але по-різному зображені:

- перший блок складався із конкретних зображень, що чітко ілюстрували певні дії у зрозумілому художньому оформленні.
- другий блок містив малюнки, інтерпретація яких вимагала від дітей додаткової обробки візуальної інформації для правильного визначення назви дії (рис.1).

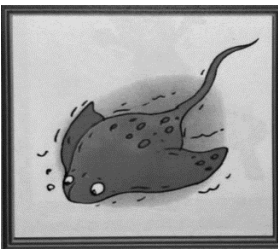
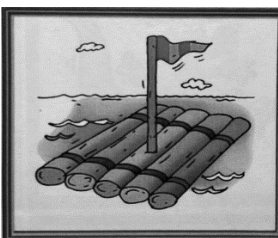
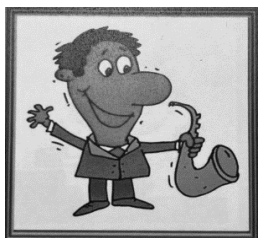
Назви дій Блоки	ЙДЕ	ПЛИВЕ	ТРИМАЄ
I блок			
II блок			

Рис.1. Зразки структурованої наочності (в чорно-білому варіанті)

До експериментальної вибірки увійшли дошкільники із загальним недорозвитком мовлення III рівня віком 5-6 років. Дітям була запропонована інструкція: «Розглянь уважно малюнок і скажи, що робить хлопчик/дівчинка/собака тощо)». У випадках виникнення труднощів, під час виконання завдання, учасникам пропонувалася допомога у формі уточнень щодо зображення або навідних запитань.

Аналіз емпіричної інформації показав, що в цілому дошкільники експериментальної вибірки орієнтуються у назвах дій та, здебільшого, адекватно актуалізують дієслова I блоку. Окремі малюнки цього блоку були ідентифіковані помилково. Під час актуалізації дієслів II блоку у дітей них виникали більше труднощів, що пояснюється недостатньою конкретизацією дій на малюнках у цьому блоці (див. рис.1). Наприклад: дієслово «пливе» у першому блоці зображено рибу у воді, що цілком логічно діти правильно називають дію, адже сформоване уявлення про те, що риба живе у воді, а у другому блоці зображено пліт – плавучу конструкцію, яку імовірно діти ніколи не бачили в живу, що ускладнює актуалізацію відповідного дієслова; також причиною неадекватного підбору дії може бути статичність зображення.

Під час експериментального дослідження у дітей з ЗНМ спостерігались ряд труднощів та помилок під час добору слів: нерозуміння малюнкового зображення; неадекватний підбір дієслів до ситуації (наприклад, річка тече – «річка пливе»), кипить – «жариться», вода тече з крану – «воду пускає», грає – «музику робить»); лексичні заміни назв дій назвами предметів (наприклад, «булі» замість «дути», «санки» замість «їде», «тучка» замість «йде дощ», «пісня» замість «грає» та ін.); заміна дієслівної лексики жестами та імітаційними рухами; наявність аграматизмів (наприклад, «грозить» замість йде дощ, «ляється» замість тече/лється, «їстки» замість їсти).

Кількісні показники експериментального дослідження подано у таблиці 1.

Таблиця 1

Рівні сформованості актуалізації дієслівної лексики у дошкільників з ЗНМ в умовах структурованої наочності

Рівні	Блок 1		Блок 2	
	К-сть дітей	% дітей	К-сть дітей	% дітей
Достатній	3	25	0	0
Середній	7	58	7	58
Низький	2	17	5	42

За результатами дослідження актуалізації дієслівної лексики І блоку було виявлено три рівні її сформованості у досліджуваних: достатній – 25% (3 дит.), середній – 58% (7 діт.), низький – 17% (2 діт.).

За результатами дослідження актуалізації дієслівної лексики ІІ блоку було виявлено, що достатній рівень не сформований; на середньому рівні знаходиться 58% дітей, а на низькому – 17%. Тобто, здатність дошкільників з ЗНМ співставити зображення з дієсловом в умовах додаткової обробки візуальної інформації, позбавленої конкретних ознак дій, для актуалізації дієслова є знижена.

Узагальнивши, можна виділити такі причини труднощів актуалізації дієслова:

- неочевидність суб'єкта дії: дія може виконуватися неживим предметом або бути непрямо пов'язана з тим, що зображено;
- недостатність візуальних підказок – малюнки потребують додаткового аналізу, адже відсутні типові маркери руху (жести, динаміка);
- обмежений життєвий досвід дитини (якщо дія / об'єкт малюнка незнайомі дитині, вона може застрягнути на називанні предмета замість переходу до дії);
- переважання іменникової стратегії у дітей із ЗНМ (дітям легше називати предмети, ніж дії; тому завдання з дієсловами є апіорі складнішими);
- необхідність абстрагування та узагальнення (щоб підібрати правильне дієслово, дитина має зробити розумову операцію перенесення, наприклад: «пліт» і «вода» = «пливе»).

Висновки. На здатність старших дошкільників з загальним недорозвитком мовлення до актуалізації дієслівної лексики впливають особливості семантичної структури дієслів у контексті їх значеннєвого зв'язку з безпосередніми (конкретизованими) характеристиками дій предметів. Для подолання труднощів актуалізації дієслів доцільно застосовувати спеціальні корекційні прийоми, скеровані на розширення уявлень про навколишнє, на розвиток мовно-мислиннєвих операцій та лексико-семантичних умінь.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія Київ : Слово, 2004. 376 с.
2. Масицька Т. Є. Граматична структура дієслівної валентності. Луцьк: Волинський державний університет імені Лесі Українки, 1998. С.8

3. Мілевська, О.П. Психолінгвістичні аспекти формування дієслівної лексики у дошкільників із ЗНМ. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць: Вип.20 / за ред. М. Шеремет, О. Гаврилова. Кам'янець-Подільський, Видавець Ковальчук О.В., 2022. С.103-111.
4. Мілевська О. П. Специфіка засвоєння дієслівної семантики дітьми із загальним недорозвиненням мовлення. *Multidisciplinary academic research and innovation: Abstracts of XXVII International Scientific and Practical Conference*. Amsterdam, Netherlands. 2021. Pp. 459–464.
5. Соботович Є. Ф. Психолінгвістична періодизація мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. праць: Вип.1. Київ: Актуальна освіта, 2004. С. 23–24.

УДК 376-056.264-057.36:81'234(477+100)

Тетяна БІДУЛІНА

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Лариса СТАХОВА**

кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ЛОГОПЕДИЧНА ДОПОМОГА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ: УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ТА МІЖНАРОДНІ ПРАКТИКИ

У статті розглянуто сучасний стан логопедичної допомоги військовослужбовцям із мовленнєвими порушеннями та окреслено можливості адаптації міжнародного досвіду в українську систему реабілітації.

Ключові слова: військовослужбовці, мовленнєві порушення, реабілітація, логопедична допомога, міжнародний досвід.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні стала потужним каталізатором розвитку всіх сфер суспільного життя, особливо – військової, медичної та освітньої. Інтенсивне застосування сучасних видів озброєння призвело до збільшення кількості тяжких поранень, зокрема травм голови та шиї, частка яких, за клінічними даними, зросла з 33% до 45% серед усіх бойових ушкоджень. Це, у свою чергу, зумовило різке зростання кількості військовослужбовців із мовленнєвими порушеннями різного ступеня [2].

Вектор професійної діяльності логопеда в сучасних умовах зазнав істотних змін – від спеціаліста, що працює переважно в освітньому середовищі, до повноправного члена мультидисциплінарної реабілітаційної команди, який відіграє ключову роль у відновленні комунікативних функцій військовослужбовців із

бойовими травмами.

Відновлення мовленнєвих функцій є невід'ємною складовою комплексної реабілітації військовослужбовців, адже комунікативна здатність тісно пов'язана із психоемоційною стабільністю, когнітивною активністю, соціальною адаптацією та поверненням до професійної діяльності.

Відповідно до діючого законодавства терапевт мови і мовлення є обов'язковим членом мультидисциплінарної команди, яка забезпечує реабілітацію пацієнтів із травмами голови, шиї та нервової системи.

На практиці більшість медичних закладів України не мають у штаті терапевта мови і мовлення, що обмежує можливості комплексної реабілітації. Відновлення мовлення часто зводиться до загальної медичної чи фізичної терапії без належної мовленнєвої та когнітивної корекції, уповільнюючи повернення військовослужбовців до активного життя. Дефіцит кадрів зумовлений відсутністю спеціалізованих програм підготовки логопедів для роботи з пораненими, через що фахівці загального профілю самостійно адаптують методики афазіології та неврологопедії. Додатково, відсутність стандартизованих протоколів і національних стандартів ведення пацієнтів ускладнює координацію між фахівцями та порушує наступність лікувального процесу.

У таких умовах особливої актуальності набуває вивчення та адаптація міжнародного досвіду, що базується на ефективних мультидисциплінарних моделях реабілітації. Використання найкращих світових практик дасть змогу створити в Україні дієву систему логопедичної допомоги, здатну відповідати сучасним викликам воєнного часу.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Попри те, що війна в Україні триває з 2014 року, кількість вітчизняних наукових праць, присвячених логопедичній допомозі військовослужбовцям із порушеннями мовлення, залишається вкрай обмеженою. Лише окремі дослідження висвітлюють специфіку мовленнєвих розладів у військових після черепно-мозкових травм та визначають роль логопеда в системі реабілітації.

У роботі Н. М. Бабич (2024) представлено огляд сучасних підходів до вивчення мовленнєвих дисфункцій у військовослужбовців із наслідками ЧМТ. Авторка підкреслює різноманітність

клінічних проявів порушень (афазія, дизартрія, апраксія мовлення, дисфонія, дисфагія) та акцентує на потребі розроблення системної програми логопедичної реабілітації.

У статті Н. А. Лопатинської та В. М. Мельник (2024) описано психолого-логопедичний супровід військових у структурі післятравматичної реабілітації. Автори наголошують, що мовленнєва терапія має проводитися паралельно з психологічною підтримкою, адже відновлення мовлення неможливе без зниження рівня тривожності, стресу та емоційного напруження.

Стаття А. В. Швець, О. В. Мальцева, С. М. Кисельова та О. Б. Каплюк (2023) *«Особливості процесу реабілітаційного менеджменту серед учасників бойових дій: світовий досвід»* описує моделі організації реабілітації в США, Канаді, Ізраїлі та країнах Європейського Союзу. Автори підкреслюють, що ефективна система відновлення базується на чіткій стандартизації процесів, тісній міжвідомчій взаємодії, а також активному впровадженні цифрових технологій і телереабілітації.

У міжнародному контексті питання відновлення мовлення після бойових травм розроблене значно глибше. Дослідження С. А. Jaramillo, D. B. Cooper, C. P. Wang та ін. (2015), проведене серед ветеранів США після участі в операціях в Іраку та Афганістані, показало важливість раннього втручання, поетапної діагностики та мультидисциплінарного підходу.

Окрім цього, провідні міжнародні організації, такі як ASHA (American Speech-Language-Hearing Association), VA/DoD Clinical Practice Guidelines (США) та INCOG Recommendations for Cognitive Rehabilitation), визначають чіткі протоколи логопедичної реабілітації після бойових травм. У цих системах логопед виступає ключовою ланкою між медичною, психологічною та соціальною реінтеграцією пацієнта, а робота базується на принципах доказової практики та індивідуалізації терапії.

Мета статті: проаналізувати сучасний стан логопедичної допомоги військовослужбовцям із мовленнєвими порушеннями в Україні, а також вивченню міжнародного досвіду реабілітації для подальшої адаптації ефективних практик у національну систему надання реабілітаційної допомоги військовослужбовцям.

Виклад основного матеріалу дослідження. Серед найпоширеніших порушень мовлення у поранених військових визначаються

афазія, дизартрія, апраксія мовлення, дисфонія, афонія, дисфагія та заїкання [1, с. 48]. Ці розлади, зазвичай, виникають внаслідок травм голови, шиї та нервової системи й значною мірою впливають на соціальну адаптацію та якість життя пацієнтів. Відновлення мовленнєвих функцій є ключовим елементом комплексної реабілітації, оскільки здатність до спілкування тісно пов'язана з когнітивними, емоційними та соціальними аспектами життя поранених.

Відповідно до статті 10 Закону України «Про реабілітацію у сфері здоров'я», терапевт мови і мовлення є обов'язковим членом мультидисциплінарної команди, яка забезпечує реабілітацію військових. Основні його функції включають відновлення мовленнєвої комунікації, корекцію голосових та артикуляційних порушень, роботу з процесами ковтання, адаптацію методів терапії до індивідуальних потреб пацієнта та координацію з іншими фахівцями, такими як невролог, психолог, фізичний терапевт та ерготерапевт. Така комплексна робота сприяє більш ефективному відновленню функцій і полегшує соціальну інтеграцію пацієнтів.

Незважаючи на законодавче закріплення ролі терапевта мови і мовлення у мультидисциплінарній команді, на практиці українська система реабілітації військових має значні обмеження. У більшості державних госпіталів та реабілітаційних центрів відсутні спеціалізовані програми для роботи з пораненими військовими, а логопеди часто самотійно перекваліфікуються. Реабілітація залежить від наявності технічних засобів, спеціалізованих тестів і логопедичних матеріалів, яких часто бракує. Крім того, багато закладів не забезпечені сучасними цифровими платформами або програмами для дистанційного спостереження за пацієнтами, що ускладнює довготривалий моніторинг результатів і корекцію терапії. Внаслідок цього пацієнти отримують фрагментарну та нерегулярну допомогу, а ефективність реабілітації сильно залежить від особистих компетенцій логопеда та технічних можливостей конкретного закладу.

Крім кадрового дефіциту, існує проблема відсутності стандартизованих протоколів та клінічних маршрутів. У різних лікарнях підходи до оцінки мовленнєвих порушень, планування терапії та визначення критеріїв виписки пацієнта відрізняються, що ускладнює системність і наступність лікування. Ситуація ускладнюється й тим, що жоден заклад вищої освіти в Україні наразі не готує фахівців спеціально для роботи з військовими, що створює тривалий дефіцит кваліфікованих кадрів.

У США, Великій Британії та країнах ЄС реабілітація військових із мовленнєвими порушеннями має системний та стандартизований характер. Наприклад, у системі VA/DoD (США) пацієнти проходять комплексну оцінку, включаючи неврологічне обстеження, психологічну оцінку, мовленнєвий скринінг та функціональні тести. Логопеди працюють у мультидисциплінарних командах, де кожен фахівець відповідає за конкретний напрям реабілітації, а терапевтичні сесії строго документуються та контролюються за допомогою стандартизованих протоколів [3; 4; 5].

Значна увага приділяється телереабілітації та цифровим платформам. Віддалені консультації та спеціалізовані програмні продукти дозволяють продовжувати терапію навіть у разі перебування пацієнта у віддалених регіонах або під час обмеженого доступу до стаціонару. Терапевтичні плани розробляються індивідуально та регулярно переглядаються з урахуванням прогресу пацієнта. Крім того, у США та Європі активно використовують інтерактивні вправи, сенсорні тренажери та комп'ютерні симулятори для відновлення мовленнєвих та когнітивних функцій.

Ще одна ключова особливість міжнародної практики – систематичний моніторинг ефективності. Результати терапії документуються у національних базах даних, що дозволяє проводити статистичний аналіз, визначати оптимальні методики та розробляти нові стандарти. Важливим елементом є також підготовка спеціалістів: фахівці проходять сертифіковані програми підготовки, регулярні підвищення кваліфікації та навчання роботі з телереабілітаційними платформами.

У США, Великій Британії та Ізраїлі програми реабілітації військових включають не лише відновлення мовленнєвих та когнітивних функцій пацієнтів, а й роботу з їхніми родинами. Залучення сім'ї сприяє емоційній підтримці, підвищує ефективність терапії та полегшує соціальну адаптацію поранених після бойових травм [3].

Висновки. Досвід США, Канади, Ізраїлю та країн ЄС демонструє ефективність комплексних підходів, що поєднують мультидисциплінарну роботу, індивідуальні терапевтичні плани та телереабілітацію. Адаптація цих практик до українських умов є необхідною для створення ефективної системи логопедичної допомоги військовим і забезпечення повноцінного відновлення мовлення та соціальної інтеграції.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич Н. М. Мовленнєві дисфункції у військових з наслідками ЧМТ: огляд літератури. *Журнал «Перспективи та інновації науки» (Серія «Педагогіка», Серія «Психологія», Серія «Медицина»)*, № 8(42), 2024, С. 46-58. URL: https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49629/1/N_Babych_PTSVN_8_FPSRSO.pdf (дата звернення: 18.10.2025).
2. Лопатинська Н.А., Мельник В.М. Психолого-логопедичний супровід військовослужбовців в системі реабілітації після отриманих бойових травм. *Вчені записки ТНУ імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія*, 2024. №35 (74). С. 89-94. URL: <https://doi.org/10.32782/2709-3093/2024.3/13> (дата звернення: 18.10.2025).
3. Швець, А. В., Мальцев, О. В., Кисельов, С. М., & Каплюк, О. Б. (2024). Особливості процесу реабілітаційного менеджменту серед учасників бойових дій: світовий досвід. *Ukrainian Journal of Military Medicine (UJMM)*, 2, 45–52.
4. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Guidelines for Speech-Language Pathology Services for Adults. URL: <https://www.asha.org/practice/> (дата звернення: 01.10.2025).
5. Jaramillo C.A., Cooper D.B., Wang C.P., et al. Subgroups of US IRAQ and Afghanistan veterans: associations with traumatic brain injury and mental health conditions. *Brain Imaging Behav*, 2015. № 9(3). P. 445-55.

УДК 376.056-264-053.5:81'322.5'271

Анна БОКОЧ

здобувачка освіти ОС Бакалавр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Лариса СТАХОВА**
кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ДІАГНОСТИКА ТА АНАЛІЗ ПОМИЛОК ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено зміст методики визначення стану сформованості навичок читання та письма дітей молодшого шкільного віку, дана характеристика наявних помилок.

Ключові слова: порушення письма та читання, писемне мовлення, обстеження, діти молодшого шкільного віку.

Постановка проблеми. На сьогодні проблема дослідження мовленнєвого розвитку дітей із порушеннями писемного мовлення залишається надзвичайно актуальною. Щороку зростає кількість учнів, які мають труднощі з читанням і письмом, а прояви цих порушень стають дедалі складнішими. Діагностика та корекція дисграфії й дислексії є важливими завданнями, оскільки будь-які порушення мовлення впливають на успішність навчання дитини,

визначають її психологічний стан і суттєво позначаються на процесі соціальної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Журавльова Л. С., Тенцер Л. В. акцентують увагу на комплексному підході до аналізу порушень письма, враховуючи нейропсихологічні та психолінгвістичні компоненти [1, 2, 4]. Якимчук Г. В. пропонує методику психолого-педагогічного вивчення індивідуальних особливостей дітей з дисграфією [5]. Питання корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку піднімають Олійник І. М., Тищенко Л. Р., Яценюк Л. І. [3].

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема формування навичок писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку тісно пов'язана з комплексом біологічних, психофізіологічних і соціально-педагогічних чинників, які зумовлюють появу дисграфії та дислексії.

Однією з основних причин порушень писемного мовлення є недорозвинення або функціональна несформованість мовленнєвих зон кори головного мозку, що проявляється у труднощах міжаналізаторної взаємодії (зорово-рухової, слухо-мовленнєвої, кінестетичної). Важливу роль відіграють мікроорганічні ураження ЦНС, родові травми і мінімальна мозкова дисфункція, які спричиняють затримку становлення мовленнєвих функцій [1, 2].

Виникнення дисграфії пов'язують з несформованістю операцій мовного аналізу й синтезу, а також недостатнім розвитком фонематичного сприймання та лексико-граматичної системи мовлення. Діти з такими порушеннями не здатні адекватно співвідносити звукову та графічну структури слова, що призводить до типових помилок – пропусків, перестановок, заміन і спотворень букв [4].

Значний вплив мають індивідуальні особливості когнітивного розвитку дитини – низький рівень розвитку пам'яті, уваги, довільної регуляції діяльності, нестійкість працездатності. Діти з дисграфією часто демонструють *повільність переробки інформації та знижену здатність до самоконтролю при письмі*, що збільшує кількість помилок [5].

До закріплення патологічних навичок і вторинних психологічних проблем призводить несвоєчасне виявлення перших труднощів письма [3].

З метою обстеження навичок писемного мовлення нами використана методика Л. С. Журавльової, що спрямована на комплексну діагностику дисграфії та комплексну оцінку техніки читання та розуміння прочитаного у дітей молодшого шкільного віку. Методика включає різні види завдань для виявлення слабких компонентів письма та читання в дітей. Дітям запропоновані письмові тести (переписування тексту чи окремих слів, письмо під диктовку, самостійне складання тексту), завдання на зорове сприйняття (пізнавання літер, слів, знаків пунктуації, виявлення візуальних помилок при читанні та письмі), завдання на слухове сприйняття (визначення звуків у слові, відтворення слів, які чує дитина, у письмовій формі), нейропсихологічні вправи (завдання на координацію рухів руки, вправи на пам'ять та увагу), читання слів і текстів уголос (серії слів та короткий текст), вправа на розуміння прочитаного (відповіді на питання щодо змісту тексту), завдання на поєднання читання та письма (диктант слів або переписування тексту прочитаного раніше). За результатами виконання завдань дітьми було визначено рівні сформованості навичок письма та читання в дітей молодшого шкільного віку [1, 2].

Доведено, що діти мали низький та середній рівні сформованості зазначених навичок.

Аналіз виконання завдань засвідчив, що у дітей із низьким рівнем сформованості навички письма спостерігається низка типових труднощів, які проявляються на різних рівнях мовленнєвої діяльності. Діти часто припускалися численних помилок у письмі, їм складно було дотримуватися орфографічних та граматичних норм. Письмові роботи характеризувалися нечіткістю, неохайністю, іноді відсутністю логічної зв'язності та зрозумілості тексту. У роботах наявні були **фонетичні, граматичні та графічні помилки**: пропуски та/або перестановки літер, неправильне написання слів, змішування схожих за звучанням або написанням букв, порушення структури речень. Часто спостерігалось **порушення графомоторних навичок**, а саме – нерівне письмо, різна величина букв, нестабільний нахил рядків. Це свідчить про недостатню сформованість зорово-моторної координації та труднощі у просторовій орієнтації. Під час читання навіть простих слів і коротких речень діти допускали **типові помилки**: заміни звуків, пропуски, перестановки

або повторення складів. Їхнє читання було **повільним, нерівномірним, уривчастим**, що свідчить про низький рівень автоматизації навички та труднощі у зоровому розпізнаванні слів. Розуміння змісту прочитаного також було поверховим. Під час переказу, навіть за допомогою навідних запитань, діти часто відтворювали зміст неточно, спотворювали події або пропускали суттєві деталі. Це вказує на **недостатній розвиток смислової сторони мовлення** та труднощі у встановленні логічних зв'язків між частинами тексту. Крім того, **труднощі виникали й при списуванні**: діти повільно і невпевнено переносили текст із друкованого або рукописного зразка, припускаючись численних помилок й спотворень. Такі прояви свідчать про комплексні порушення процесів письма й читання, пов'язані з недорозвитком фонематичних, зорових і моторних компонентів мовлення.

У дітей із **середнім рівнем сформованості навички письма** спостерігається загалом достатній рівень оволодіння письмом, проте в їхніх роботах наявні були окремі порушення мовленнєвої та граматичної компетенції. Письмо здебільшого було правильним і зрозумілим, структура речень, як правило, зберігалася, однак ми фіксували орфографічні, граматичні та пунктуаційні помилки. Такі помилки часто повторювалися, що свідчить про неповну автоматизацію орфографічних навичок. Іноді спостерігалися **пропуски літер та/або розділових знаків**, а також **нерівномірний темп письма**, що може бути зумовлено коливаннями уваги чи недостатньою зорово-моторною координацією. У деяких випадках діти демонстрували труднощі з правильним оформленням речень, особливо складних за структурою. Під час **читання слів і текстів середньої складності** діти припускалися окремих помилок у вимові звуків, іноді пропускали або замінювали букви. **Темп читання був нестабільним**: відносно швидке читання чергувалося з паузами чи уповільненням. Рівень **розуміння прочитаного** переважно був достатній, проте не завжди глибокий: під час переказу діти передавали основний зміст, але часто спрощували його або пропускали другорядні деталі. Такі результати свідчать про **часткову сформованість навичок читання і письма**, потребу в подальшому розвитку мовленнєвого аналізу, розширенні словникового запасу та вдосконаленні орфографічної пильності.

Висновки. Отже, з'ясовано, що порушення писемного мовлення мають поліетіологічний характер, тобто виникають унаслідок поєднання біологічних, психологічних та соціально-педагогічних чинників. Аналіз результатів обстеження дітей молодшого шкільного віку з порушенням писемного мовлення підтвердив, що рівень сформованості навичок письма та читання у більшості дітей є недостатнім через поєднання когнітивних, нейропсихологічних та педагогічних чинників. Виявлені труднощі у письмі та читанні свідчать про несформованість фонематичних, зорових і моторних компонентів мовлення, що потребує комплексного підходу до подолання дисграфії та дислексії в початковій школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Журавльова Л. С. *Науково-теоретичні основи комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією.* – Мелітополь: МДПУ, 2018.
2. Журавльова Л. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету.* 2018. № 1 (20). С.78-83.
3. Олійник І., Тищенко Л., Яценюк Л. До питання корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Поради спеціаліста.* 2022. № 3 (204). С.91-94.
4. Тенцер, О. В. Діагностика та корекція дисграфії у молодших школярів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 237 с.
5. Якимчук Г. Я. Типові індивідуальні варіанти порушень при дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2021. № 1(14). С. 288-296.

УДК 376.056-264:81'233'271.1]:373.3.091.33-027.22

Анна БОКОЧ

здобувачка освіти ОС Бакалавр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Лариса СТАХОВА**
кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ У РОБОТІ З ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

У статті висвітлено ефективність застосування ігрового та персоналізованого підходу у корекційно-розвитковій роботі, спрямованій на подолання порушень писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку, представлено зразки ігор.

Ключові слова: порушення письма та читання, ігра, діти молодшого шкільного віку.

Постановка проблеми. Писемне мовлення є важливим компонентом комунікативної компетентності дитини та показником її загального мовленнєвого розвитку. Проте у дітей молодшого шкільного віку часто спостерігаються порушення письма та читання, які ускладнюють навчальний процес, впливають на мотивацію до навчання.

Однією з актуальних проблем сучасної логопедичної та педагогічної практики є пошук ефективних методів корекції навичок письма та читання у дітей. Ігрові прийоми як метод навчання та корекції мовлення набувають особливого значення, адже гра забезпечує природне залучення дитини, стимулює мотивацію та сприяє активізації когнітивних процесів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Журавльова Л. С. наголошує на необхідності комплексного підходу до вивчення порушень письма, який охоплює як нейропсихологічні, так і психолінгвістичні аспекти [2]. Якимчук Г. В. розробила методику психолого-педагогічного дослідження індивідуальних особливостей дітей із дисграфією [8]. Питання корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку висвітлюють у своїх працях Олійник І. М., Тищенко Л. Р. та Яценюк Л. І. [5]. Проблематику навчання молодших школярів із дисграфією досліджують Соколова Г. та Кучіна К. [6]. Ільяна В. М. розглядає питання подолання дислексії та зменшення її негативного впливу в процесі навчання [3].

Мета статті: обґрунтувати ефективність застосування ігрового та персоналізованого підходу у корекційно-розвитковій роботі, спрямованій на подолання порушень писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Писемне мовлення, на відміну від усного, є більш складною формою мовленнєвої діяльності, оскільки поєднує як вербальні, так і невербальні психічні компоненти та потребує узгодженої роботи багатьох мозкових структур. У його формуванні беруть участь мовно-слуховий, мовно-руховий, зоровий і загальноруховий аналізатори, що забезпечують координацію процесів сприймання, відтворення та контролю письма. Така складність зумовлює необхідність використання спеціальних корекційних методів, серед яких ефективними прийомами є ігрові, що сприяє активізації психічних процесів, розвитку мовленнєвих навичок і підвищенню мотивації дітей до подолання

труднощів письма.

Застосування ігрових вправ є доцільним, оскільки вони створюють умови для психологічного комфорту дитини, сприяють розвитку її моральної та емоційно-вольової сфер, покращують процеси запам'ятовування, а також підвищують рівень слухової уваги й пам'яті. Крім того, ігрові методи стимулюють активність вищих психічних функцій і сприяють більш ефективному засвоєнню навчального матеріалу [4].

Процес використання ігрових прийомів, орієнтований на дитину, ґрунтується на певних основоположних уявленнях про цей процес.

1. Дитина – не зменшена копія дорослого, і вихователь має це усвідомлювати.
2. Дитина – це повноцінна особистість, здатна переживати глибокі емоції радості та болю.
3. Кожна дитина – унікальна й гідна поваги. Педагог визнає неповторність кожного вихованця та цінує його індивідуальність.
4. Діти відзначаються великою витривалістю – вони мають природну здатність долати труднощі й несприятливі обставини.
5. У кожної дитини є вроджене прагнення до розвитку й дозрівання, а також внутрішня інтуїтивна мудрість.
6. Дитина здатна самостійно й позитивно керувати своєю діяльністю, творчо взаємодіяти з навколишнім світом.
7. Гра є природною мовою дитини, способом самовираження, у якому вона почувається найбільш упевнено й вільно.
8. Дитина має право мовчати, і педагог повинен із розумінням ставитися до її небажання розмовляти.
9. Терапевтичний ефект дитина переносить у своє повсякденне життя; педагог не визначає, коли і як вона повинна грати.
10. Розвиток дитини неможливо прискорити. Педагог приймає це й виявляє терпіння у процесі її зростання.

Саме ці положення визначають для педагога основні орієнтири у формуванні власного ставлення до дітей та побудові взаємодії з ними [1].

Для корекції порушень писемного мовлення в дітей використовують спеціальні ігрові методи, які поєднують навчання з емоційним залученням та розвитком дрібної моторики, уваги, пам'яті та мовних навичок.

Гра «Казкове місто букв» сприяє закріпленню знань про літери, розвитку графічних навичок. Педагог розповідає дитині, що у далекому місті Букварії всі літери заснули й втратили свої яскраві контури. Для того, щоб літери прокинулися, треба обвести їхні силуети чарівним пером.

У грі «Слідами тварини» дитина «вирушає» у подорож до чарівного лісу (або зоопарку, ферми тощо), щоб знайти, кому належать загадкові сліди. Для цього потрібно «пройти» їх точно по контуру – пальчиком або олівцем. Гра розвиває дрібну моторику, координацію рухів руки з оком, просторову орієнтацію, увагу, зорово-моторну пам'ять.

Формувати вміння виділяти звуки в слові (на початку, у кінці), розвивати фонематичний слух, увагу, мислення та мовлення допомагає гра «Звуковий детектив», де дитина стає справжнім детективом, який розслідує «звукові справи»: шукає слова або картинки, що «сховали» певний звук.

Гра «Склади слово» розвиває вміння співвідносити звук і букву, формувати навички звуко-буквеного аналізу, удосконалювати навички читання й письма, розвивати мовленнєву пам'ять і логічне мислення. Дитина стає майстром слів або будівельником слова, який будує слова з букв – «цеглинок» або «чарівних кубиків».

У грі «Майстер речень» дитина стає майстром речень або дослідником історій, який складає слова у правильному порядку, щоб «оживити» картинку або завершити сюжет. Гра розвиває вміння будувати граматично правильні речення, контролювати порядок слів, розвиває мовленнєву пам'ять, логіку та творчість.

У грі «Меморі» (Memory) дитина стає детективом пам'яті, який шукає парні картки серед перевернутих картинок чи слів. Відбувається розвиток короткочасної пам'яті, уважності, навичок впізнавання слів і букв, формування семантичних зв'язків, розвиток мовлення.

Гра «Римовані ланцюжки» розвиває фонологічний слух, навички римування, логічне мислення, послідовність, зв'язне мовлення та словниковий запас. У грі дитина стає поетом або розповідачем, який створює ланцюжки римованих слів або короткі римовані історії.

У грі «Склади пірамідки» дитина з карток зі спільнокореневими словами (наприклад: зуб - зубки - зубний - зубастий) за певний час має скласти і прочитати «пірамідки». Гра розвиває увагу, формує навички правильного і швидкого читання.

Персоналізований підхід, заснований на ключових положеннях про унікальність та самоцінність дитини, дозволяє педагогу створити психологічно комфортне та довірливе середовище. У таких умовах, гра стає не просто навчальним прийомом, а природним способом самовираження та внутрішньої мотивації дитини до подолання власних труднощів. Таким чином, корекція порушень писемного мовлення через гру сприяє не лише формуванню академічних навичок, але й гармонійному розвитку особистості дитини в цілому.

Висновки. Використання ігрових методів у корекційній роботі з дітьми з порушеннями письма та читання є не лише ефективним, а й природним способом залучення дитини до навчальної діяльності. Ігри забезпечують комплексний розвиток психічних процесів, сприяють формуванню графічних та мовленнєвих навичок, удосконалюють фонематичний слух, увагу, пам'ять і логічне мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барна Х. В., Кашуба Л. В., Лабенко О. В. Ігротерапія в корекції мовленнєвих порушень. Навчально-методичний посібник для вчителів початкових класів, вихователів, дефектологів, логопедів та студентів педагогічних факультетів. Харків: ФОП Озеров Г.В., 2021. 180 с.
2. Журавльова Л. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету. 2018. № 1 (20). С.78-83.
3. Ільяна В.М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 158 с.
4. Кірпа Д. О. Ігрові вправи як засіб профілактики порушень писемного мовлення дітей молодшого шкільного віку. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти*. Харків : ХНПУ, 2020. С. 149-155.
5. Олійник І., Тищенко Л., Яценюк Л. До питання корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Поради спеціаліста*. 2022. № 3 (204). С.91-94.
6. Соколова Г., Кучіна, К. Теоретичні підходи до вивчення проблеми дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2023. Вип. 1(22). С.120-134.
7. Якимчук, Г. Структура порушення при дисграфії в обранні корекційного маршруту. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2021. Вип. 1(13). С. 438-447.

Христина ВАСИЛЬЄВА
здобувачка освіти ОС
Магістр спеціальності 016
Спеціальна освіта (Логопедія).

Науковий керівник – **Олена ЛАСТОЧКІНА**,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії СумДПУ імені А. С. Макаренка

ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ПОСТРАЖДАЛИХ ВНАСЛІДОК ВІЙНИ 2022-2025 РР. В УКРАЇНІ: АНАЛІЗ НАУКОВОГО ДОСВІДУ

У статті проаналізовано сучасний стан логопедичної допомоги особам, які постраждали внаслідок війни в Україні. Узагальнено результати українських досліджень 2022–2025 рр., присвячених психолого-логопедичному супроводу військових і цивільних осіб з афазіями, дисфункціями мовлення після черепно-мозкових травм та іншими комунікативними розладами. Визначено ключові напрями комплексного логопедичного впливу, зокрема інтеграцію логопедичної, психологічної та медичної підтримки, а також використання цифрових технологій і дистанційних форм допомоги.

Ключові слова: афазія, посттравматичні порушення мовлення, логокорекція, телереабілітація.

Постановка проблеми. Повномасштабна війна в Україні призвела до суттєвого зростання кількості осіб із неврологічними, психотравматичними, мовленнєвими та комунікативними розладами. До основних порушень належать черепно-мозкові травми, інсульти, посттравматичні афазії, дефекти мовлення після хірургічних втручань у щелепно-лицевій ділянці, а також вторинні порушення мовлення, спричинені тривалим стресом. Відновлення мовлення є одним із ключових напрямів медико-психологічного та логопедичного супроводу постраждалих. Це зумовлює потребу у створенні сучасних, науково обґрунтованих підходів до логокорекційної роботи в умовах воєнного часу.

Мета статті: узагальнити інформацію про сучасні наукові підходи до логопедичної допомоги військовим і цивільним постраджалим внаслідок війни в Україні.

Виклад основного матеріалу. Логопедична допомога постраджалим унаслідок війни потребує адаптації до специфічних умов. У більшості випадків порушення мають комбінований характер – поєднують неврологічні, психоемоційні та когнітивні компоненти.

Основними напрямками сучасної логокорекції є:

- індивідуалізація програм відновлення з урахуванням типу афазії чи дисфункції;
- використання ігрових і когнітивних методик для стимуляції нейропластичності мозку;
- застосування дистанційних форм логопедичного супроводу;
- залучення родини до створення сприятливого комунікативного середовища.

Важливу роль відіграє співпраця логопеда, психолога, невролога та фізичного терапевта, що забезпечує повноцінну інтеграцію пацієнта у суспільство.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблематика логопедичної допомоги постраждалим унаслідок бойових дій активно висвітлюється в сучасних українських наукових дослідженнях.

Так, дослідники Н. Лопатинська та В. Мельник у роботі «Психолого-логопедичний супровід військовослужбовців у системі реабілітації після бойових травм» підкреслюють, що ефективність реабілітації значно підвищується завдяки поєднанню логопедичної роботи з психологічною підтримкою. Автори наголошують, що відновлення мовлення – це не лише медичне, а й соціальне завдання, від якого залежить успішна реінтеграція ветеранів у суспільство [4].

Розвиваючи цю ідею, науковиця Н. Бабич акцентує увагу на складній структурі мовленнєвих дисфункцій у військових з наслідками черепно-мозкових травм. Дослідниця зазначає, що афазії охоплюють усі рівні мовленнєвої системи – фонетичний, лексичний і граматичний – і вимагають комплексного, довготривалого відновлення із застосуванням спеціально розроблених вправ [1].

У свою чергу, Ю. Рібцун у праці «Травматизація в умовах війни: особливості психологічної допомоги особам з афатичними порушеннями» розглядає зв'язок між мовленнєвими порушеннями й емоційним станом людини. Авторка доводить, що відновлення мовлення неможливе без подолання депресивних і тривожних симптомів, тому логопедична допомога повинна бути частиною комплексної психотерапевтичної реабілітації [5].

Особливу увагу сучасним умовам роботи логопедів приділяють В. Звекова, О. Качуровська та Ю. Сілявіна, які у статті «Особливості логопедичної допомоги дорослим в умовах воєнного стану» підкреслюють значення інформаційно-комунікаційних технологій для

дистанційного формату роботи. За їхніми спостереженнями, застосування онлайн-платформ, мультимедійних засобів і телереабілітації дозволяє забезпечити безперервність логопедичних занять навіть у складних умовах [3].

Подібну тенденцію підтримують автори О. Дубенко, Ю. Фломін і Ю. Защипась, які у публікації «Порушення мови: діагностика та лікування у неврологічній практиці» описують сучасні підходи до лікування афазій, зокрема поєднання логопедичної терапії із фармакологічними та нейромодуляційними методами. Науковці підкреслюють важливість міждисциплінарної взаємодії лікаря-невролога, логопеда і психолога [2].

Логічним продовженням цих поглядів є дослідження Я. Самініна та Л. Соколової, які аналізують когнітивні та емоційно-афективні розлади в учасників бойових дій. Автори доводять, що посттравматичний стресовий розлад і депресія значно ускладнюють процес мовленнєвого відновлення, тому ефективність логопедичної роботи прямо залежить від психоемоційної стабільності пацієнта [6].

Висновки. Огляд наукових джерел свідчить, що мовленнєві порушення внаслідок бойових травм та інсультів стали однією із найактуальніших проблем сучасної логопедії в Україні. Мовленнєві порушення значно ускладнюють соціальну адаптацію постраждалих, а їх лікування потребує системного і тривалого підходу. Найбільш ефективною визнано комплексний логопедичний супровід, що включає: логопедичну роботу, спрямовану на відновлення мовних функцій; психологічну підтримку для подолання депресії й тривожності; фізичну та соціальну реабілітацію; залучення сучасних технологій і дистанційних методів навчання.

Таким чином, логопедична допомога в умовах війни стає важливим чинником соціальної інтеграції та відновлення якості життя військових і цивільних осіб.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бабич Н. Мовленнєві дисфункції у військових із наслідками черепно-мозкових травм. *Психологічні науки*. 2024. № 3. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49629/>. (дата звернення: 25.09.2025).
2. Дубенко О.Є., Фломін Ю.В., Защипась Ю.П. та ін. Порушення мови: діагностика та лікування у неврологічній практиці. *International Neurological Journal*. 2024. URL: <https://inj.zaslavsky.com.ua/index.php/journal/article/view/1064/1078>. (дата звернення: 25.09.2025).
3. Звєкова, В. К., Качуровська, О. Б., Сілявіна, Ю. С. (2024). Особливості логопедичної допомоги дорослим в умовах воєнного стану. *Імідж сучасного педагога*, (4(217), С. 97–101. URL: <https://doi.org/10.33272/2522-9729-2024->

- 4(217)-97-101 (дата звернення: 25.09.2025).
4. Лопатинська Н., Мельник В. Психолого-логопедичний супровід військово-службовців у системі реабілітації після бойових травм. Київ: КУБГ, 2024. URL: <https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/49705/>. (дата звернення: 25.09.2025).
 5. Рібцун Ю.В. Травматизація в умовах війни: особливості психологічної допомоги особам з афатичними порушеннями. 2023. URL: https://www.researchgate.net/publication/386250596_Travmatizacia_v_umovah_vijni. (дата звернення: 25.09.2025).
 6. Самінін Я.Г., Соколова Л.І. Когнітивні та емоційно-афективні розлади в учасників бойових дій та осіб з афатичними порушеннями. *Український неврологічний журнал*. 2023. №1-4. С. 29-42. URL: <https://emed.library.gov.ua/wp-content/uploads/> (дата звернення: 25.09.2025).

УДК 376.3:37.025-053.4

Альона ГАЛАК

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Олена ЛАСТОЧКІНА

*кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка*

ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ: МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ

У статті стисло схарактеризовано основні сучасні підходи до вивчення загального недорозвитку мовлення та зв'язного мовлення на основі досліджень українських науковців (М.К.Шеремет, С.Ю.Конопляста, Т.В.Сак, Л.І.Трофименко, Ю.В.Рібцун, Л.Л.Стахова, О.В.Ласточкіна та ін.). Окреслено ключові методичні засади організації корекційної роботи зі старшими дошкільниками з урахуванням комплексного підходу. Узагальнено напрями роботи, що мають бути спрямовані на розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: *зв'язне мовлення, старші дошкільники, загальний недорозвиток мовлення.*

Постановка проблеми. Питання формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) є однією з ключових у сучасній педагогічній та логопедичній науці. Умови модернізації системи освіти України, впровадження компетентнісного підходу та підготовка дитини до навчання у школі вимагають формування комунікативної компетентності як базового компоненту готовності до навчальної діяльності.

Зв'язне мовлення є важливим показником сформованості когнітивної та комунікативної сфер дитини. Воно забезпечує можливість адекватно відображати навколишню дійсність, встановлювати

причинно-наслідкові зв'язки, взаємодіяти з однолітками та дорослими. У старшому дошкільному віці мовленнєвий розвиток набуває системного характеру, що створює умови для становлення елементарних форм монологічного й діалогічного мовлення. Однак у дітей із ЗНМ ці процеси відбуваються значно повільніше, що впливає на навчання, соціалізацію та розвиток особистості загалом.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні вітчизняні дослідження підтверджують, що проблематика формування зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ перебуває у фокусі уваги провідних українських науковців. Дані дослідження не лише підтверджують системний характер цього порушення у старших дошкільників, але й пропонують диференційовані корекційні технології, що спрямовані на подолання як аномальних мовленнєвих і психологічних механізмів.

У працях О.В.Ласточкиної обґрунтовано ефективність використання технології розвитку зв'язного мовлення. Проблемні ситуації, творчі завдання і наочні моделі сприяють формуванню зв'язного мовлення, допомагаючи дітям визначити головну думку, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та послідовність тексту [3].

Автор С.В.Литвиненко підкреслює ефективність казкотерапії, що розвиває уміння вибудовувати подій, описувати персонажів і покращує інтонаційну виразність [4].

Особливе місце у вивченні мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ посідають праці М. К. Шеремет. У підручнику «Логопедія» уточнено зміст поняття «загальний недорозвиток мовлення», подано критерії рівнів ЗНМ, типові труднощі в оволодінні мовою і запропоновано напрями логопедичної роботи [7]. На основі цих підходів С.Ю.Конопляста та Т.В.Сак розкривають психологічні механізми порушень мовлення, описуючи особливості уваги, пам'яті й мислення дітей, що впливають на якості зв'язних висловлювань [2].

Дослідницею Л.І.Трофименко розроблено програмно-методичний комплекс для розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ, що охоплює формування фонетико-фонематичного, лексико-граматичного компонентів та зв'язної сторони мовлення, а також розвиток пізнавальних процесів [6]. Ю.В.Рібцун акцентує на формуванні мовленнєвої полікомпетентності дошкільників і необхідність системи вправ, що одночасно розвивають артикуляційну моторику, фонематичний слух, словник і граматичний лад мовлення [5].

Отже, сучасні наукові узагальнення наголошують на тому, що розвиток зв'язного мовлення дітей із ЗНМ має здійснюватися комплексно з урахуванням мовленнєвих і психічних особливостей дитини.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз сучасних підходів до корекційної роботи та обґрунтувати ключові методичні засади формування зв'язного мовлення у старших дошкільників із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасній логопедії загальний недорозвиток мовлення визначено як складне системне мовленнєве порушення, за якого недостатньо сформовані всі компоненти мовної системи – фонетико-фонематичний, лексичний і граматичний, а також страждають процеси розуміння мовлення та програмування висловлювання. Наукові дослідження (М.Шеремет, С. Конопляста, Т. Сак та ін.) підкреслюють, що при ЗНМ порушуються психічні функції, які забезпечують засвоєння мови: сприймання, пам'ять, увага та контроль, це у свою чергу ускладнює як розуміння зверненого мовлення, так і самостійне продукування тексту [7, 2].

У наукових джерелах маємо розмежування загального недорозвитку мовлення на чотири рівні недорозвитку; третій рівень має наступну характеристику проявів порушеного мовлення: III рівень ЗНМ характеризується наявністю розгорнутого фразового мовлення із частковим лексико-граматичним і фонетико – фонематичним недорозвитком. Самостійне спілкування дітей продовжує залишатися утрудненим і обмежене знайомими ситуаціями. На фоні порівняно розгорнутого мовлення спостерігається неточне знання і неточне використання багатьох побутових слів [7].

Рівень загального недорозвитку мовлення суттєво визначає потенціал дитини у формуванні зв'язного мовлення, що необхідно враховувати під час корекційної роботи.

Науковці С.Ю.Конопляста та Т.В.Сак підкреслюють, що діти з ЗНМ мають знижену стійкість уваги, слабо розвинену мимовільну та довільну пам'ять, уповільнену переробку інформації, що ускладнює виконання мовленнєвих завдань [2]. Дошкільникам важко утримувати інструкцію і відтворювати послідовність подій, тому корекційна робота має включати тренування пам'яті, уваги та встановлення логічних зв'язків [2; 5].

Дослідження О.В.Ласточкиної демонструють ефективність методів, що активізують мислення й уяву: проблемні ситуації, творчі завдання і наочні моделі. Такі прийоми допомагають дитині визначити головну думку, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки та послідовність тексту [3].

Водночас С.В.Литвиненко доводить, що використання казкотерапії розвиває образність, уміння описувати персонажів і події, покращує інтонаційну виразність і здатність до самостійної побудови висловлювань. Це підтверджує важливість використання методів, що поєднують емоційно-образний і когнітивний розвиток [4].

Ю.В.Рібцун наголошує на необхідності інтегрованого формування всіх мовних компонентів, коли одночасно розвивається артикуляційна моторика, фонематичний слух, словниковий запас. У спільній діяльності дорослого й дитини [5], а створення ситуацій, у яких мовлення стає потрібним для взаємодії, є ключовим чинником успіху.

Методика Л.І.Трофименко спирається на поетапність та діяльнісний підхід і передбачає розвиток лексико-граматичної, фонетико-фонематичної та зв'язної сторін мовлення, а також пізнавальних процесів у межах ігрових форм роботи [6]. Послідовний перехід від опорних моделей до самостійних розповідей забезпечує ефективне формування зв'язного мовлення відповідно до вікових можливостей дітей із ЗНМ.

В науковій розробці Л.Л.Стахової та В.О.Дяченко підтверджується, що найкращі результати дають завдання зі складання розповідей, інтегровані в різні види діяльності – сюжетно – рольові ігри, театралізовані а дидактичні мовленнєві ігри. Такі види діяльності дозволяють дитині засвоювати логіку тексту, послідовність подій і засоби інтонаційної виразності [1].

Аналіз наукових джерел дає змогу визначити ключові напрями роботи з дошкільниками із ЗНМ для ефективного розвитку саме зв'язного мовлення. Першочерговим є формування лексико-граматичної основи мовлення: уточнення значень слів, збагачення словника, опрацювання граматичних категорій і узгодження слів у словосполученні та реченні а також розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення.

Поетапне формування зв'язного мовлення передбачає поступовий перехід від простих описових висловлювань і коротких переказів

до сюжетних розповідей за картинками, планом чи словесною інструкцією. Значну роль відіграє розвиток когнітивних процесів, що забезпечують логічність і цілісність висловлювання: пам'яті, уваги, уяви та мислення [3; 6].

Комплексне впровадження цих напрямів сприяє не лише удосконаленню окремих мовних компонентів, а й формуванню здатності дошкільників із ЗНМ будувати логічні, послідовні та інтонаційно виразні висловлювання, що відповідають віковим можливостям і потребам спілкування, і забезпечують готовність до навчання у школі.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз підтвердив, що загальний недорозвиток мовлення у старших дошкільників має системний характер і проявляється у недостатній сформованості всіх мовних компонентів, що прямо ускладнює побудову зв'язних висловлювань. Ключовим методичним аспектом корекційної роботи є комплексний підхід, що передбачає одночасну корекцію мовленнєвих і немовленнєвих (когнітивних) функцій, як-от увага, пам'ять та логічне мислення, який є необхідною умовою для успішного розвитку комунікативної компетентності та забезпечення готовності дітей із ЗНМ до навчання у школі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дяченко В. О., Стахова Л. Л. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації. 2018. № 2. С. 69–73.
2. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : навч. посіб. Київ : Знання, 2010. 293 с.
3. Ласточкина О. В. Теорія розв'язання винахідницьких завдань для розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. Теорія і практика дошкільної освіти. 2020. № 1. С. 92–98.
4. Литвиненко С. В. Використання казкотерапії в роботі логопеда з розвитку зв'язного мовлення у старших дошкільників. Теорія і практика дошкільної освіти. 2020. № 1. С. 92–98.
5. Рібцун Ю. В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників. Тернопіль : Мандрівець, 2020. С. 88–130.
6. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ : програмно-методичний комплекс. Вісник Луганського національного університету. Педагогічні науки. 2018. № 8 (301). С. 101–108.
7. Шеремет М. К., Конопляста С. Ю., Сак Т. В. та ін. Логопедія : підручник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 856 с

Олена ЛАСТОЧКІНА

*кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А.С.Макаренка*

Альона ГАЛАК

*здобувачка вищої освіти
ОС Магістр спеціальності
016 Спеціальна освіта (Логопедія)*

ОБСТЕЖЕННЯ СТАНУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті представлені результати дослідження стану зв'язного мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) порівняно з ровесниками з нормою мовленнєвого розвитку (НМР). Застосовано методику діагностики, що охоплює монологічне, діалогічне мовлення і відтворення тексту, оцінюючи висловлювання за сімома параметрами. Встановлено значний розрив між групами (середній бал НМР – 2,90; ЗНМ – 1,75); найбільші труднощі у дітей із ЗНМ виявлено у сфері граматичної правильності та логічної організації висловлювань.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення; зв'язне мовлення; діагностика; старші дошкільники.

Постановка проблеми. Зв'язне мовлення є інтегральним показником психічного розвитку дитини та необхідною передумовою успішного шкільного навчання. У дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ спостерігаються системні порушення компонентів системи усного мовлення; це суттєво ускладнює комунікативну діяльність. Об'єктивне визначення індивідуального профілю мовленнєвого розвитку, а саме: виявлення ключових «вузьких місць» у структурі висловлювання, лексичному наповненні та граматичному оформленні, є критично важливим для планування ефективної логопедичної роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема діагностики та корекції загального недорозвитку мовлення є однією з центральних у сучасній логопедії. Численні дослідження (Л.І.Трофименко, О.І.Форостян, В.В.Баранова, Н.П.Лещій та ін.) підтверджують про нерівномірність формування мовленнєвих компонентів у дітей цієї категорії [1; 4; 5; 6] й особливо наголошують (А.М.Богуш, Л.І.Трофименко, О.І.Форостян) на важливості специфіки зв'язного мовлення та його розвитку у дітей із ЗНМ [2, 5, 6]. У контексті оцінювання зв'язного мовлення особливої уваги заслуговують праці авторів А.М.Богуш, Л.І.Трофименко, Н.П.Лещій, які пропонують

диференційовані підходи до діагностики та технології його розвитку [2; 3, 5]. Зокрема, науковий підхід, що описаний у роботах Л.І.Трофименко, наголошує на необхідності оцінювати мовлення цілісно, включаючи не лише граматику чи словник, а й структурну організацію та комунікативну функцію висловлювання. Ця методика дозволяє отримати не просто загальний бал, а детальний «мовленнєвий профіль», що є необхідним для індивідуалізації корекційної роботи, як зазначає Л.І.Трофименко [6].

Мета статті. Виявити фактичний рівень сформованості зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ на основі комплексної методики та здійснити кількісно-якісний аналіз найбільш виражених характеристик означеного порушення.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі проведення констатувального експерименту з метою виявлення фактичного рівня сформованості зв'язного мовлення (за методикою Л.І.Трофименко) нами було дібрано дві вибірки старших дошкільників віком 5–6 років, що були розподілені на основну групу (діти з ЗНМ) та групу порівняння (діти з НМР). Обстеження відбувалося індивідуально в емоційно комфортній атмосфері та включало завдання на оцінку монологічного мовлення (розповідь за картинкою, серією картинок, переказ тексту, опис предмета) та діалогічного мовлення. Для забезпечення об'єктивності результатів, оцінка висловлювань здійснювалася за трирівневою бальною шкалою (1–3 бали) відповідно до 7 ключових параметрів, що охоплюють структурну організацію, граматичну правильність, логічні зв'язки та лексичне наповнення. На основі цих оцінок було визначено інтегральний показник як середній бал, за яким встановлювалися високий (2,6–3,0), середній (1,8–2,5) та низький (1,0–1,7) рівні сформованості зв'язного мовлення.

Після проведення діагностики ми отримали кількісні результати, що чітко продемонстрували значний розрив між групами дітей. Середній інтегральний бал у групі порівняння (НМР) становив 2,90, що відповідає високому рівню сформованості зв'язного мовлення; усі діти цієї групи (100 % осіб) показали високі показники. Водночас, середній інтегральний бал дітей основної групи (ЗНМ) склав лише 1,75, що відповідає переважно низькому рівню розвитку. У цій групі (діти з ЗНМ) високого рівня розвитку зв'язного мовлення не було зафіксовано (0 % осіб). При цьому 40 % дітей ОГ продемонстрували

низький рівень розвитку та 60 % дітей ОГ показали середній рівень, причому лише частина з них досягла верхньої межі середнього діапазону. Статистичний аналіз підтвердив суттєвість цього розриву: розмір ефекту ($d \approx 4,13$) є значним, що свідчить про системні, виражені відмінності у сформованості мовлення між дітьми з нормативним розвитком і їхніми однолітками з ЗНМ.

Якісний аналіз типових помилок, що припускалися діти з ЗНМ під час виконання завдань, деталізував отримані кількісні дані. Було виявлено, що найбільш виражені труднощі спостерігаються за такими напрямками. По-перше, це структурна організація та логічні зв'язки у висловлюваннях, де діти часто порушують послідовність подій, пропускають важливі смислові елементи та не встановлюють причинно-наслідкових відношень, що особливо помітно при складанні розповіді за серією картинок. По-друге, значні проблеми стосуються граматичної правильності: мовлення перенасичене простими реченнями, поширені помилки в узгодженні роду, числа, відмінків, а також спостерігається неточне використання службових слів. По-третє, фіксується обмежене лексичне наповнення: активний словник бідний, діти надмірно використовують узагальнюючі слова («той», «це», «там») замість точних назв, при цьому недостатня кількість прикметників і дієслів стану робить висловлювання мало-виразними. І четверте: у сфері діалогічного мовлення виявлено низьку ініціативність і переважно короткі, неконкретні відповіді, що ускладнює повноцінну комунікативну взаємодію. Аналіз індивідуальних профілів у групі дітей із ЗНМ додатково показав нерівномірність розвитку: виділяються діти з потенціалом для швидшого переходу на вищий рівень і діти, які потребують інтенсивної корекції, особливо щодо граматики та логічної зв'язності.

Висновки. Констатувальний експеримент засвідчив наявність значного розриву за рівнями сформованості зв'язного мовлення між дітьми з нормативним розвитком і дітьми із ЗНМ згідно середніх значень інтегрального балу (2,90 проти 1,75). Якісний аналіз виявив, що найбільш порушеними компонентами зв'язного мовлення у старших дошкільників із ЗНМ є граматична правильність висловлювань і логічні зв'язки між частинами розповіді, що узгоджується із сучасними науковими узагальненнями. Тож, отримані дані є емпіричним підтвердженням необхідності проведення диференційо-

ваної та цілеспрямованої корекційної роботи, орієнтованої на індивідуальний мовленнєвий профіль кожної дитини, відповідно до загальноосвітніх стандартів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Баранова В. В. Специфіка зв'язного мовлення дітей дошкільного віку / В.В.Баранова // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Одеса : ПНПУ ім.К.Д.Ушинського. – 2013. – №5-6. – С. 32-37.
2. Богуш А. М. Технологія розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку / А. М. Богуш // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. – Одеса: ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. – 2015. – №4. – С. 48-53.
3. Лещій Н. П. Методики дослідження стану зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з системним недорозвитком мовлення / Н. П. Лещій, А.В.Постернак // Проблеми реабілітації: зб. наук. праць. Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2021. – С.38-41.
4. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: навч.-метод. посіб. – К.: Актуальна освіта, 2014. – 144 с.
5. Трофименко Л. І. Корекційно-розвиткова робота з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівнів: навч.-метод. посіб.– К.: Актуальна освіта, 2024. – 140 с.
6. Форостян О. І. Розвиток зв'язного мовлення у дітей з ТПМ / О. І. Форостян, А. Чумаченко // Проблеми реабілітації: Збірник наукових праць, Одеса, / редколегія О. Ф. Форостян та ін. – Одеса: видавець Букаєв Вадим Вікторович, 2025. – С. 143-145.

УДК 37(477)(09): 376.36

Катерина ГОНЧАРУК

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності 016 Спеціальна освіта*

Науковий керівник – Олена ГОРБАТЮК

*PhD зі спеціальності «016 Спеціальна освіта»
ДЗ «Південноукраїнський національний педагогічний
університет імені К.Д. Ушинського»*

СПІВПРАЦЯ ЛОГОПЕДА І БІТЬКІВ У ФОРМУВАННІ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті розглянуто питання партнерської взаємодії логопеда та батьків у процесі формування комунікативних умінь у дітей молодшого дошкільного віку. Проаналізовано теоретичні підходи до поняття «комунікація», окреслено роль родинного виховання у становленні мовленнєвого розвитку, а також подано практичні рекомендації щодо організації ефективної співпраці між логопедом і сім'єю.

Ключові слова: комунікація, мовленнєвий розвиток, молодший дошкільний вік, партнерська взаємодія, логопедична допомога.

Постановка проблеми. Формування комунікативної компетентності є однією з провідних ліній розвитку дитини молодшого дошкільного віку. Саме в цей період відбувається інтенсивний розвиток мовлення, становлення емоційно-соціальної сфери, здатності встановлювати контакт із дорослими й однолітками.

Для дітей із особливими освітніми потребами цей процес часто ускладнений специфікою порушень розвитку, тому логопедична допомога має бути системною, послідовною та включати не лише роботу спеціаліста, а й активну участь родини [3].

Ефективність логопедичного впливу значною мірою залежить від рівня взаємодії між фахівцем і батьками, від їх спільного розуміння цілей і методів розвитку комунікації дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У психологічній та педагогічній науці комунікація розглядається як процес встановлення й підтримання контактів між людьми, що сприяє обміну інформацією, емоціями, діями. На думку Л. Виготського, мовлення не є лише засобом вираження думки – воно є інструментом соціальної взаємодії, що формується у спільній діяльності з дорослим.

Наукові дослідження (Н. Гавриш, О. Ткаченко, С. Конопляста) підкреслюють, що мовленнєвий розвиток дитини нерозривно пов'язаний із якістю спілкування у сім'ї. Емоційно сприятливе, насичене мовленнєвими ситуаціями середовище стимулює появу мовленнєвих ініціатив, розширює словниковий запас, формує навички діалогу [1].

Водночас, у родинях, де батьки не мають спеціальних знань про особливості мовленнєвого розвитку, спілкування часто є одностороннім або інструктивним, що обмежує комунікативну активність дитини. Саме тому логопед має виступати не лише як фахівець із корекції мовлення, а й як консультант, наставник, педагог для родини [2].

Мета статті: обґрунтування ролі співпраці логопеда і батьків у формуванні ефективної комунікації дітей молодшого дошкільного віку та визначення практичних шляхів підвищення результативності цієї взаємодії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Партнерська взаємодія логопеда і батьків передбачає їх спільну відповідальність за розвиток комунікації дитини. Успіх логопедичної роботи значною мірою визначається тим, наскільки сім'я продовжує й підтримує

зусилля спеціаліста вдома.

Ефективна взаємодія логопеда й родини ґрунтується на таких принципах:

- Партнерство – батьки сприймаються як рівноправні учасники корекційного процесу;
- Відкритість і довіра – логопед надає батькам зворотний зв'язок щодо успіхів дитини та консультує щодо труднощів;
- Безперервність впливу – логопедична робота продовжується вдома через закріплення матеріалу;
- Індивідуальний підхід – враховуються сімейні особливості, цінності, стиль виховання.

Досвід логопедичної практики доводить, що діти, чиї батьки залучені в процес корекції, швидше долають мовленнєві труднощі, проявляють більшу ініціативність у спілкуванні та легше адаптуються до колективу.

Форми співпраці можуть бути різними:

- Індивідуальні консультації для батьків щодо особливостей мовленнєвого розвитку дитини;
- Спільні заняття логопеда, дитини і батьків, де демонструються прийоми стимулювання комунікації;
- Домашні логопедичні завдання адаптовані під звичний сімейний режим;
- Тематичні майстер-класи або міні-тренінги для батьків;
- Відео- або фотозвіти занять для зворотного зв'язку.

На практиці важливо допомогти батькам перейти від ролі спостерігачів до ролі активних учасників логопедичного процесу.

Таблиця 1

Методичні рекомендації щодо взаємодії логопеда і батьків

Етап / напрям співпраці	Зміст діяльності логопеда	Практичні поради та дії для батьків
Початок співпраці	- проведення бесіди з батьками або анкетування для з'ясування мовленнєвих і поведінкових особливостей дитини; - пояснення цілей і завдань логопедичної роботи у доступній формі; - визначення зон відповідальності: завдання логопеда та родини.	- надати достовірну інформацію про дитину; - визначити, як саме родина може допомагати у розвитку мовлення вдома;

Включення батьків у процес	- демонстрація способів стимулювання мовленнєвої активності через гру; - показ використання побутових ситуацій (одягання, їжа, прогулянка) для розвитку діалогу; - підтримка невербальних проявів спілкування.	- застосовувати показані прийоми вдома; - включати елементи гри та діалогу у щоденні побутові ситуації; - заохочувати дитину до ініціативного спілкування.
Поради для батьків	- надання рекомендацій для підвищення ефективності домашньої роботи; - підтримка позитивної комунікації між дитиною та дорослими.	- говорити повільно, короткими реченнями, коментуючи свої дії; - підтримувати будь яку спробу висловлення, не вимагати ідеального повторення; - уникати перенавантаження мовленням – надавати короткі емоційно насичені ситуації спілкування; - використовувати зорові підказки (жести, картинки, предмети); - щодня приділяти 10-15 хвилин спільній грі, де дитина – активний ініціатор.

Важливо, щоб батьки регулярно інформували логопеда про спостереження вдома: нові слова, успіхи, труднощі. Для цього можна використовувати короткі щоденники спостережень, фото- або відеозвіти, онлайн-комунікацію.

Висновки. Співпраця логопеда і батьків – це основа ефективної системи корекційно-розвивальної роботи з дітьми молодшого дошкільного віку. Її результативність забезпечується єдністю цілей, спільним плануванням дій, регулярним обміном інформацією та послідовністю впливу.

Уміння логопеда вибудувати партнерські стосунки з родиною сприяє створенню оптимального мовленнєвого середовища, у якому дитина не лише опановує мовлення, а й набуває впевненості у власній здатності спілкуватися з навколишнім світом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гавриш Н. В. *Розвиток мовлення та навчання дошкільнят рідної мови: мета і завдання*. Київ: Просвіта, 2003. 243 с.
2. Зелінська-Любченко К., Стахова Л., Ходенко В. (2025). Взаємодія логопеда з батьками дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2025. № 3. С. 124-128.
3. Рібцун Ю. Співпраця вчителя-логопеда з батьками: молодша логопедична група для дітей із ЗНМ. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання*. 2011. С. 33-37.

Нікіта ГУК

здобувач освіти ОР Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Анатолій КРАВЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук, професор

СумДПУ імені А. С. Макаренка

КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ПОРІВНЯНО З ВІКОВОЮ НОРМОЮ

У статті проведено критичний аналіз особливостей ігрової діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) порівняно з їхніми однолітками з нормальним мовленнєвим розвитком. Визначено основні відхилення, що стосуються структури (спрошеність сюжету, нестійкість ролей) та змісту (переважання маніпулятивних дій, бідність замінювальних дій). Наголошено, що порушення гри обумовлені вторинним недорозвитком пізнавальної діяльності та мовленнєвої регуляції, що вимагає включення спеціально організованих ігор у корекційний процес.

Ключові слова: ігрова діяльність, загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), сюжетно-рольова гра, мовленнєва регуляція, пізнавальна діяльність.

Постановка проблеми: Ігрова діяльність є провідною діяльністю дошкільного віку та ключовим фактором психічного розвитку, включаючи формування вищих психічних функцій, довільної поведінки та соціальних навичок. У грі дитина засвоює норми людських відносин та моделює навколишній світ.

Однак, у дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) наявність первинного мовленнєвого дефекту спричиняє вторинні порушення у формуванні пізнавальної сфери, що безпосередньо відбивається на їхній ігровій діяльності [1]. Критичний аналіз структури та змісту гри у дітей із ЗНМ є необхідним для розуміння механізмів вторинного дефекту та розробки ефективних логопедичних ігрових методик.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання зв'язку мовлення та ігрової діяльності досліджувалися багатьма вченими, зокрема: Д. Б. Ельконін, Л. С. Виготський, А. Р. Лурія [2, 3]. В логопедії вплив ЗНМ на гру вивчали такі науковці, як: В. В. Тарасун, В. К. Воробйова, С. Н. Шаховська, які встановили, що мовленнєвий дефект не просто обмежує спілкування, але й ускладнює планування та реалізацію ігрового задуму.

Фахівці зазначають, що порушення гри у дітей із ЗНМ є системними, а не випадковими, і за своїми якісними характеристиками часто нагадують гру дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР), хоча й мають іншу первинну причину [4]. Гра дітей із ЗНМ відстає від вікової норми на 1-2 роки.

Мета статті: Провести критичний порівняльний аналіз якісних особливостей структури та змісту ігрової діяльності дітей із ЗНМ, виявити ключові відмінності від вікової норми та обґрунтувати необхідність спеціальної корекційно-розвивальної роботи через гру.

Виклад основного матеріалу дослідження: Порівняльний аналіз ігрової діяльності дітей дошкільного віку із ЗНМ та їхніх однолітків із нормальним мовленнєвим розвитком (НМР) виявляє значні розбіжності за двома основними показниками – структурою та змістом гри:

Критичний аналіз структури ігрової діяльності

1. Структура гри охоплює її планування, цілеспрямованість, стійкість та логічну послідовність.

Характеристика	Нормальний мовленнєвий розвиток (НМР)	Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ)	Аналіз відхилення
Задум та планування	Чіткий задум; план вибудовується перед грою та корегується за допомогою розгорнутого мовлення.	Задум нестійкий, часто відсутній або зводиться до повторення однієї дії. Планування ситуативне, під впливом зовнішніх об'єктів.	Порушення регулюючої функції мовлення. Мовлення не використовується для внутрішнього контролю та організації діяльності.
Стійкість та тривалість	Стійкий сюжет; гра триває тривалий час, що свідчить про сформовану довільну увагу.	Фрагментарність та швидка вичерпність сюжету. Нездатність утримувати ігровий задум.	Слабка довільність, вторинна по відношенню до мовленнєвого дефіциту та труднощів саморегуляції.
Послідовність	Розгорнута, логічна послідовність дій, відображаючи реальні події (наприклад: <i>приготувати, обслужити, розрахувати</i>).	Спрощеність та повторюваність ігрових дій. Відсутність складних ланцюгів подій.	Недорозвиток словесно-логічного мислення та узагальнення, що обмежує ігровий репертуар.

2. Критичний аналіз змісту ігрової діяльності

Зміст гри відображає якість засвоєння дитиною соціального досвіду, її уяву та рівень розвитку символічного мислення. Порівняння змісту ігор у дітей із ЗНМ та їхніх однолітків із НМР виявляє суттєві якісні відмінності.

Однією з найбільш помітних відмінностей є характер рольової поведінки. У дітей з нормальним мовленнєвим розвитком ролі чіткі, розгорнуті та мотивовані; діти активно використовують рольові діалоги для розвитку сюжету та відображення соціальних функцій. Натомість, у дітей із ЗНМ ролі часто є формальними та нестійкими. Дитина обмежується однією-двома діями (наприклад, «лікар лише робить укол»), не реалізуючи повноцінний образ. Таке спрощення є прямим наслідком обмеженості активного словника та слабкості комунікативної функції мовлення, що перешкоджає повноцінній рольовій реалізації.

Критичним показником також є замінювальні дії. Діти з НМР активно використовують предмети-замінники (паличка як ложка, кубик як торт), що свідчить про сформованість символічної функції [2]. У дітей із ЗНМ, навпаки, спостерігається переважання маніпуляцій з реальними предметами, а символічні, замінювальні дії або бідні, або повністю відсутні. Це вказує на недорозвиток уяви та нездатність до символічної заміни, яка є основою для засвоєння слова як символу.

Нарешті, порушення мовлення впливає на взаємодію в групі. У нормі діти демонструють високий рівень співпраці та мовленнєвої взаємодії, постійно домовляючись та обговорюючи правила. Діти із ЗНМ частіше схильні до індивідуальних або паралельних дій, демонструючи низьку здатність до колективної гри та часті конфлікти, оскільки мовлення використовується ними виключно для побутових вказівок, а не для соціальної регуляції та узгодження спільних планів.

3. Висновки щодо патогенезу порушень

Таким чином, порушення ігрової діяльності у дітей із ЗНМ є вторинними і пов'язані з двома основними чинниками:

Недорозвиток регулюючої функції мовлення: ЗНМ ускладнює використання мовлення для внутрішнього планування, контролю та організації дій, що призводить до фрагментарності та нестійкості гри.

Недорозвиток символічної функції: обмеженість словника та

несформованість мислення утруднюють використання уяви та символічної заміни (перехід від реального предмета до його умовного значення), що робить гру примітивною та бідною за змістом.

Висновки. Критичний аналіз підтверджує, що ігрова діяльність дітей із ЗНМ суттєво відстає від вікової норми за структурою, складністю та змістом. Гра цих дітей є примітивною, нестійкою та бідною на рольові взаємодії.

Оскільки гра є зоною найближчого розвитку для дитини, ігрові методики мають стати обов'язковим компонентом логопедичної корекції. Робота повинна бути спрямована на:

- розвиток сюжетного задуму та навчання його мовленнєвого планування;
- формування символічної функції через використання та обговорення предметів-замінників;
- стимулювання рольової комунікації, що сприяє активізації активного словника та засвоєнню нових лексичних одиниць у контексті.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виготський Л. С. Розвиток усного мовлення. Дитяче мовлення. 1996. Ч. 1.
2. Дубова Н. В. Об особенностях навыков общения дошкольников с ОНР. *Логопед в детском саду*. 2006. № 3. С. 36–38.
3. Дудьев В. П. Невербальная коммуникация и её развитие у дошкольников с общим недоразвитием речи в системе коррекционно-педагогического воздействия. *Практическая психология и логопедия*. 2007. № 1. С. 17–21.
4. Крутій К. Л. Перспективно-календарне планування занять із навчанням мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПМ» ЛТД, 2005. 192 с.
5. Соботович Е. Ф. Мовне недорозвинення в дітей і шляху його корекції. [Б. м.], 2003. 250 с.
6. Шеремет М. К., Гулько З. П. Формування готовності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення до навчання в школі в умовах спеціального дошкільного закладу. *Імідж сучасного педагога: науково-практичний освітньо-популярний журнал*. 2004. № 8-9. С. 82-84.

Нікіта ГУК

здобувач освіти ОР Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Анатолій КРАВЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук, професор

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ НА ДИНАМІКУ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ

У статті обґрунтовано ефективність сюжетно-рольової гри як ключового методу корекції для дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) ІІІ рівня. Сюжетно-рольова гра допомагає подолати соціальну пасивність та стимулює зв'язне мовлення через засвоєння соціальних ролей та правил. Проаналізовано методичні засади застосування гри, які забезпечують позитивну динаміку у формуванні соціалізації та комунікативної діяльності. Визначено, що сюжетно-рольова гра є зоною найближчого розвитку для мовленнєвого становлення дітей із порушеннями.

Ключові слова: сюжетно-рольова гра, зв'язне мовлення, загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ), соціалізація, корекційно-розвивальна робота, мовленнєва активність, рольова взаємодія.

Постановка проблеми: Загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) ІІІ рівня у дошкільнят становить серйозну перешкоду для їхнього повноцінного життя: воно ускладнює спілкування, соціалізацію та успішну адаптацію до школи. Недостатньо розвинене зв'язне мовлення обмежує здатність дитини активно взаємодіяти, викликає пізнавальну пасивність і ускладнює засвоєння правил поведінки. Зважаючи на ці проблеми, існує гостра потреба у пошуку ефективних корекційних підходів. Оскільки гра є провідною діяльністю у дошкільному віці, вкрай важливо дослідити потенціал сюжетно-рольової гри як цілеспрямованого інструменту для стимулювання мовленнєвого та соціального розвитку дітей із ЗНМ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: Роль гри у психічному та мовленнєвому розвитку глибоко вивчалася як класичними вченими (наприклад: Л. С. Виготський, який ввів концепцію зони найближчого розвитку через гру), так і сучасними дослідниками: А. М. Богуш, І. С. Гринченко, С. В. Кондукова. Сучасна корекційна педагогіка визнає ігровий метод універсальним засобом для досягнення позитивних змін у психіці та засвоєння дитиною соціальних функцій. Більшість наукових праць присвячена опису окремих

ігрових ситуацій та вправ, спрямованих на покращення лексики, граматики та діалогічного мовлення. Однак, наразі відчувається нестача робіт, які б систематизували ці методики та сфокусувалися конкретно на вивченні динаміки розвитку зв'язного мовлення за допомогою сюжетно-рольової гри у дітей зі специфічною особливністю – ЗНМ III рівня.

Мета статті: обґрунтувати, проаналізувати та систематизувати вплив сюжетно-рольової гри на розвиток зв'язного мовлення у дошкільників із ЗНМ III рівня, а також окреслити методичні засади її використання у корекційній практиці.

Дошкільний вік є вирішальним етапом у становленні особистості та розвитку мовлення. Для дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) III рівня характерні суттєві труднощі у формуванні зв'язного мовлення, що негативно позначається на їхній соціалізації та пізнавальній активності.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень підтверджує, що сюжетно-рольова гра є провідним видом діяльності для дошкільників. Вона створює унікальні умови для подолання ключової суперечності цього віку: між прагненням дитини бути як дорослий і неможливістю реально включитися в складне доросле життя. У грі дитина «приміряє» соціальні ролі, що є технологією апробації майбутніх соціальних функцій.

Для дітей із ЗНМ III рівня, яким властива знижена пізнавальна пасивність та недостатня потреба у спілкуванні, сюжетно-рольова гра набуває особливого, корекційного значення. Вона не тільки розвиває психічні процеси, а й стимулює мовленнєву діяльність, що є запорукою успішної соціалізації.

Сюжетно-рольова гра як рушійна сила розвитку мовлення. Психологи одностайні: саме в сюжетно-рольовій грі поведінка дитини вперше перетворюється з польової (імпульсивної) на вольову (свідомо регульовану). Цей перехід критично важливий для розвитку комунікативної функції мовлення та внутрішнього контролю.

Як сюжетно-рольова впливає на мовлення дітей із ЗНМ:

Мотивація: Ігрові ситуації (наприклад, гра-змагання) та бажання перемогти створюють потужну мотиваційну базу, яка залучає до активної мовленнєвої діяльності навіть пасивних дітей.

Соціальна функція: У процесі сюжетно-рольової гри дитина засвоює соціальні функції (наприклад, звертання, прохання, оцінка),

які реалізуються безпосередньо через мовлення і вплітаються у систему рольових взаємовідносин.

Зв'язне мовлення: Зміст гри еволюціонує: від простих предметних дій (у молодших) до відносин між ролями та, зрештою, до виконання правил, що регулюють поведінку. Навіть найпростіші ігрові дії потребують мовленнєвого супроводу та діалогу з партнером, що тренує зв'язність і лексико-граматичну структуру мовлення.

Для стимулювання зв'язності у корекційній роботі ефективно використовувати ігрові мовленнєві ситуації (для діалогу та монологу) та ігрові мовленнєві вправи (наприклад, на збагачення словника та граматичну правильність).

Методичні засади та динаміка змін: Для забезпечення корекційного впливу сюжетно-рольової гри необхідна чітко продумана організація та системне керівництво з боку педагога. Досвідчений вихователь/логопед повинен системно застосовувати методичні прийоми та знати кожну дитину.

Ключові методичні прийоми, адаптовані для дітей з ЗНМ: Поетапне формування: Навчання ігровим умінням має відбуватися поступово, від індивідуальної гри дорослого з дитиною (виконання головної ролі) до активізуючого спілкування в підгрупі.

Робота з роллю: Підготовка дитини до прийняття ролі, починаючи з простих і привабливих образів (тварини, рухомі предмети), а потім переходячи до дорослих із чіткими зовнішніми атрибутами (лікар, водій).

Ігри з моделями: Використання ігор з моделями (конструювання та відтворення змодельованих ситуацій, як-от «Місто Будівельників»), що розвивають інтелектуальні здібності та опосередковано вивчають дійсність.

Корекційні вправи: Використання комплексу спеціальних ігрових вправ (наприклад, «Що на що схоже?») для корекції мовленнєвої пасивності та бідності сюжетів.

Результати експериментальної роботи (застосування серії занять із сюжетно-рольовими іграми) підтверджують позитивну динаміку у розвитку соціалізації та, опосередковано, зв'язного мовлення: Діти стають активнішими, самостійнішими та уважнішими. Відбувається розширення знань за рахунок активного спілкування в грі. Змінюється рівень соціалізації (який тісно корелює з мовленням) від простих ігор-маніпуляцій (1 рівень), де роль формується у дії, до

виконання ролі та обґрунтування правил (3 рівень), що вимагає розвиненого зв'язного мовлення.

Висновки. Отже, сюжетно-рольова гра є незамінним інструментом для корекційної роботи з дошкільниками із ЗНМ III рівня. Вона забезпечує комплексний розвиток, реалізуючи освітню, виховну та розвивальну функції одночасно. Систематичне та цілеспрямоване використання сюжетно-рольової гри не тільки підвищує рівень соціалізації та пізнавальної активності, але й стимулює динамічний розвиток зв'язного мовлення, допомагаючи дитині успішно перейти до наступного етапу – навчальної діяльності. Сюжетно-рольова гра є справжньою зоною найближчого розвитку для дітей із мовленнєвими порушеннями.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. *Дошкільне виховання*. 2009. № 6. С. 3–5.
2. Богуш А. М., Луцан Н. І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи : навч.-метод. посіб. Київ : Слово, 2008. 187 с.
3. Гринченко, И. С. Игра в теории, обучении, воспитании и коррекционной работе: учебно-методическое пособие. Москва: ЦГЛ, 2007. 80 с.
4. Кондукова, С. В., Базима Н. В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення. *Корекційна педагогіка. Вісник «Української асоціації корекційних педагогів»*. 2015. № 1. С. 15–21.
5. Кучерявий, О. Г. Методичні засади формування творчого зв'язного мовлення у дошкільників із затримкою психічного розвитку. Зб. наук. праць. *Педагогічні науки*. Херсон : Айлант, 2008. Вип. 13. С. 336–341.

УДК 37.013.82:82:81'234-053.4(045)

Лариса ДРОБЯЗКО

здобувачка освіти ОР Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглянуто наукові погляди щодо розвитку словника дошкільників із мовленнєвими порушеннями. Висвітлено етапи розвитку словника в онтогенезі.

Ключові слова: словниковий запас, лексична складова мовлення, діти дошкільного віку, мовленнєві порушення, загальне недорозвинення мовлення.

Постановка проблеми. Багатий словниковий запас є невід'ємною умовою формування високої мовленнєвої культури. Розвиток мовлення, що включає вміння точно і правильно формулювати думки, безпосередньо залежить від обсягу лексичного запасу. Для гармонійного розвитку дитини ключовим етапом є його розширення, що особливо ефективно відбувається у дошкільному віці.

На особливу увагу заслуговує проблема формування словникового запасу в дітей із мовленнєвими порушеннями, оскільки вони мають труднощі із засвоєнням необхідного для комунікації лексикону. Актуальність цієї проблеми і зумовила вибір теми нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідженням розвитку словникового запасу в дітей дошкільного віку займалися багато науковців як в Україні, так і за кордоном, зокрема А. Богуш, Л. Виготський, В. Сухомлинський, L. Cohen та інші.

Сьогодні особливого значення набуває поєднання психолінгвістики та логопедії. Такий міждисциплінарний підхід, який вивчали Г. Бабіна, Р. Лалаєва та І. Мартиненко, дозволяє глибше зрозуміти, як формується та змінюється значення слів. Це допомагає знайти ефективніші методи корекції мовленнєвих порушень.

Проте, слід зазначити, що й на сьогодні тема збагачення словника дітей, описана науковцями не повною мірою. Для здійснення означеної діяльності дуже важливо підібрати цікаві та творчі засоби, які допоможуть дитині збагатити свій лексичний запас у процесі гри або творчості.

Мета статті: висвітлити наукові погляди щодо розвитку словника дошкільників із мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток словникового запасу у дошкільників, особливо з загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), є однією із ключових проблем сучасної логопедії та спеціальної педагогіки. Багатий словник – це основа для успішного навчання, мислення та соціалізації. Оскільки слово є не лише засобом спілкування, а й інструментом пізнання світу, обмежений словниковий запас у дошкільному віці може спричинити труднощі з читанням і письмом у подальшому навчанні дитини в школі.

Теоретичні основи розвитку мовлення закладені в працях таких науковців, як Л. С. Виготський, який підкреслював зв'язок мови та мислення, та О. М. Леонтьєв, який розглядав мовлення як діяльність [1; 2; 3].

Дошкільний вік вважається найбільш сприятливим (сенситивним) періодом для швидкого розширення словника. Засвоєння нових слів тісно пов'язане з пізнавальною активністю дитини та її спілкуванням з дорослими та однолітками.

Зарубіжні вчені, зокрема Дж. Брунер та Н. Хомський, також наголошували на значенні комунікації та природного середовища для формування мовленнєвих навичок [4, с. 45].

Дослідники наголошують, що розвиток мовлення у дитини починається ще в тримісячному віці з імпресивного мовлення – розуміння інтонацій та слів. Приблизно у 9-10 місяців малюк вимовляє перші слова, що складаються з однакових складів, наприклад «ма-ма». До року словник дитини може налічувати близько 10–12 слів, що є індивідуальним показником.

Перша фаза інтенсивного засвоєння слів припадає на вік від 1 до 1,5 року. У цей період експресивне мовлення (здатність говорити) стає засобом спілкування. До двох років дитина з нормальним розвитком розуміє повсякденне мовлення, виконує прості прохання та використовує близько 250–300 слів. У її мовленні з'являються іменники, слова «так» і «ні», а також фрази з 2–3 слів. Однак, вимова, може бути недосконалою (наприклад, «дйяй» замість «дай»).

До трьох років словниковий запас зростає до 800–1000 слів, фрази стають складнішими. У віці 3–3,5 років настає друга гіперсенситивна фаза, під час якої значно покращується розуміння, вимова, граматики та діалогічне мовлення. Варто зазначити, що у деяких дітей цей етап може затримуватися, але, як правило, за нормального перебігу мовленнєвого розвитку поступово нормалізується.

До п'яти років словник дитини збільшується до 2500–3000 слів, а фізіологічні порушення вимови усуваються.

До шести років дитина вже правильно вимовляє більшість звуків, має достатній словниковий запас і вільно користується граматиною.

У віці 5-6 років починається третя гіперсенситивна фаза, яка характеризується формуванням контекстного мовлення – здатності дитини самотійно створювати зв'язні розповіді [1].

Багато українських і російських науковців (Г. В. Бабіна, Є. Ф. Соботович, Р. І. Лалаєва та С. Н. Шаховська), підтверджують, що словниковий запас у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є значно меншим, ніж у їх однолітків із нормотиповим розвитком

мовлення. Проте проблема полягає не лише в кількості слів, а й в їхньому якісному використанні [2, с. 23-26].

Діти з ЗНМ мають наступні характерні особливості у словниковому запасі [3, с. 43]:

- Неточність у вживанні слів. Вони можуть замінювати одне слово іншим, що має схоже значення або вигляд (наприклад: «лопата» замість «сапка»).
- Труднощі з узагальнювальними поняттями. Їм складно об'єднувати предмети за загальною ознакою (наприклад: назвати групу предметів «овочі» чи «фрукти»).
- Розбіжність між активним і пасивним словником. Дитина розуміє значення багатьох слів, які чує, але не може самостійно використовувати їх у власному мовленні.

Вищеописане свідчить про те, що робота з дітьми із ЗНМ має бути спрямована не лише на збагачення словника, а й на покращення розуміння та правильного вживання слів.

Проблема розвитку словника у дітей із загальним недорозвиненням мовлення – одна з найважливіших у спеціальній педагогіці. Адже саме в спілкуванні з дорослими та пізнанні світу формується лексична складова мовлення. Через мовленнєві порушення у цих дітей страждає й словесне мислення: їм важко аналізувати, порівнювати та узагальнювати. Крім того, у дітей із ЗНМ часто спостерігаються проблеми з моторикою, зокрема з координацією та дрібною моторикою, що ускладнює виконання рухів за інструкціями [4].

Нерівномірний розвиток словникового запасу у дітей із загальним недорозвиненням мовлення негативно впливає на всю їхню мовну систему, включаючи граматику та зв'язне мовлення. Так, дітям із ЗНМ складно підібрати потрібне слово, особливо споріднені слова. Дитина розуміє значення багатьох слів, але рідко або взагалі не використовує їх у своєму мовленні. Часто діти замінюють слова іншими, які схожі за звучанням або значенням (так звані словесні парафазії). Їм важко групувати слова за змістом або темою та набагато складніше розширювати свій словниковий запас.

Важливо враховувати, що сам по собі обмежений словник не є єдиною ознакою мовленнєвого недорозвинення. Для повної картини необхідно оцінювати розвиток лексики в комплексі з іншими порушеннями.

Висновки. Розвиток мовлення, особливо формування словникового запасу, є ключовим етапом у становленні особистості дошкільника. Багатий словник створює фундамент для успішного навчання, мислення та соціалізації. Діти дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення відчують значні труднощі у процесі формування словника та потребують додаткової корекційно спрямованої роботи у цьому напрямі.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років: монографія. 2-е вид. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.
2. Степанова О. І. Особливості розвитку словника у дітей з порушенням мовлення. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 2014. 10: 23-26.
3. Трофименко Л.І. «Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення». Програмно-методичний комплекс. Київ, 2012. 220 с.
4. Cohen L. H. The therapeutic use of children's stories. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 1987. P 44-49.

УДК 376.36-053.4

Лариса ДРОБЯЗКО

*здобувачка освіти ОР Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

*кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка*

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті висвітлено методику та результати діагностики розвитку словникового запасу в дошкільників із мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: словниковий запас, діти дошкільного віку, мовленнєві порушення, загальне недорозвинення мовлення.

Постановка проблеми. Мовленнєвий розвиток, особливо збагачення словникового запасу, є ключовим етапом у формуванні особистості дитини. Це закладає основу для майбутнього навчання, мислення та спілкування. Оскільки дошкільний вік є періодом найактивнішого засвоєння мови, розвиток словника напряму пов'язаний із пізнавальною діяльністю дитини.

Відомо, що розвиток словника в дошкільників із мовленнєвими порушеннями, зокрема із загальним недорозвиненням мовлення,

значно відстає від їх однолітків із нормотиповим мовленнєвим розвитком. З метою дослідження рівня розвитку словникового запасу в дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями нами було проведено констатувальний етап експерименту, результати якого будуть висвітлені у тексті статті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування лексичної складової мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями є предметом багаторічних наукових досліджень. У дослідженнях вчених (Г. Бабіна, В. Ковшиков, М. Шеремет та інших), описано наявність як кількісної, так і якісної своєрідності словникового запасу в дітей із мовленнєвими порушеннями [1; 2].

Проте, незважаючи на наявність в методичній літературі вже існуючих практичних рекомендацій, розроблених А. Богуш, Ю. Рібцун, О. Степановою М. Шеремет та інших, обсяг емпіричних досліджень у цій галузі залишається недостатнім [3; 4].

Мета статті: висвітлити методику та результати діагностики розвитку словникового запасу в дошкільників із мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема формування словникового запасу в дошкільників, особливо із загальним недорозвиненням мовлення, є однією з найважливіших у сучасній логопедії та спеціальній педагогіці. У дослідженнях цього напрямку відзначаються особливості формування словника в дітей із мовленнєвими порушеннями (Н. Горбунова, О. Лонська, Л. Котлова, Ю. Рібцун, О. Степанова) [1; 2; 3; 4].

Зважаючи на це, на початку нашого дослідження нами було проведено констатувальний етап експерименту. Дослідження проводилося на базі Конотопського закладу дошкільної освіти №8 «Волошка» Конотопської міської ради Сумської області впродовж вересня 2025 року.

Мета дослідження – визначити особливості словникового запасу у дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення II рівня.

Для досягнення поставленої мети було визначено наступні завдання:

1. Проаналізувати стан розвитку словника у дітей із ЗНМ середнього дошкільного віку.

2. Встановити рівні сформованості лексичної сторони мовлення у цих дітей.

У дослідженні взяли участь дві групи дітей: основна група (14 дітей середнього дошкільного віку, які мають ЗНМ II рівня) та група порівняння (14 дітей середнього дошкільного віку з нормотиповим мовленнєвим розвитком). Цей поділ на групи дозволив нам об'єктивно порівняти результати та виявити особливості словникового запасу у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

На етапі констатувального експерименту ми оцінювали мовлення дітей, використовуючи адаптовану частину діагностичної методики Н. В. Серебрякової та Л. С. Соломахи [1]. Дослідження лексики проводилося за двома напрямками: вивчення пасивного словника (розуміння слів) та активного словника (використання слів).

Методика містила завдання для перевірки словникового запасу, що охоплював різні категорії слів: конкретні іменники (назви предметів); узагальнюючі поняття (наприклад, «овочі», «меблі»); частини тіла, частини предметів та професії; числівники; прикметники; синоніми та антоніми.

Дослідження проводилось індивідуально з кожною дитиною. Усі учасники виконували ідентичні завдання. Для оцінки відповідей використовувалася бальна система. Отримані дані фіксувалися в протоколі, а потім були переведені у відсоткові показники для подальшого аналізу.

За результатами констатувального експерименту було виділено чотири рівні розвитку лексичної сторони мовлення:

- Високий рівень: 90-100% правильних відповідей.
- Достатній рівень: 70-90% правильних відповідей.
- Середній рівень: 50-70% правильних відповідей.
- Низький рівень: 0-50% правильних відповідей.

Проведений аналіз виявив значні відмінності у розвитку словникового запасу між дітьми із ЗНМ та їхніми однолітками із нормою мовленнєвого розвитку.

Так, у групі порівняння (діти з норматиповим мовленням) 6 дітей показали високий та ще 6 – достатній рівень розвитку словника. Жодна дитина з основної групи (ЗНМ) не досягла високого рівня, а достатній був лише в 1 дитини. Середній рівень був домінуючим в основній групі, де його продемонстрували 8 дітей. У групі порівняння цей рівень зафіксовано лише у 2 дітей. Низький

рівень виявлено виключно в основній групі – його мали 5 дітей, тоді як у групі порівняння таких результатів не було. Ці дані переконливо свідчать, що розвиток словникового запасу у дітей із ЗНМ значно відстає від мовленнєвого розвитку їхніх однолітків. Наочно результати дослідження продемонстровано у таблиці 1.

Таблиця 1.

Результати дослідження розвитку словника у дітей дошкільного віку (констатувальний етап дослідження)

Рівні	Діти із ЗНМ		Діти із нормою МР	
	кількість	%	кількість	%
Високий	-	-	6	43%
Достатній	1	7%	6	43%
Середній	8	57%	2	14%
Низький	5	35%	-	-

Дослідження словникового запасу дітей із ЗНМ II рівня, проведене за методикою Н.В. Серебрякової та Л.С. Соломахи, виявило значні особливості. Діти з цією особливістю розвитку показали найнижчі результати в завданнях, що стосувалися прийменників, які вони використовували переважно для позначення просторових зв'язків та синонімів, що свідчить про труднощі з розрізненням семантичних відтінків слів.

Аналіз результатів показав, що у дітей із ЗНМ II рівня активний словник значно відстає від пасивного. Це означає, що вони розуміють багато слів, але їм важко їх використовувати у повсякденному спілкуванні.

Під час експерименту ми помітили, що ці діти часто замінювали слова жестами, особливо це стосувалося прикметників. Їхнє мовлення було сповільнене, з частими паузами, що свідчить про труднощі з підбором та вимовою слів.

Проведене дослідження підтвердило значні відмінності в мовленнєвому розвитку між дітьми з ЗНМ II рівня та їхніми однолітками з нормативним розвитком.

Кількісний аналіз підтверджує ці спостереження. Так, середній рівень лексичного розвитку виявлено у 57% дітей; низький рівень – у 35%; достатній рівень – у 7%. Також жодна дитина не досягла високого рівня.

Діти з групи порівняння показали значно кращі результати: жоден з них не опустився нижче середнього рівня. Більшість

відповідей були правильними, а їхні показники знаходились на високому та достатньому рівнях. Так, 43% дітей досягли достатнього рівня; 43% – високого рівня і лише 14% – середнього рівня.

Наглядно результати дослідження представлені у вигляді діаграми на рис 1.

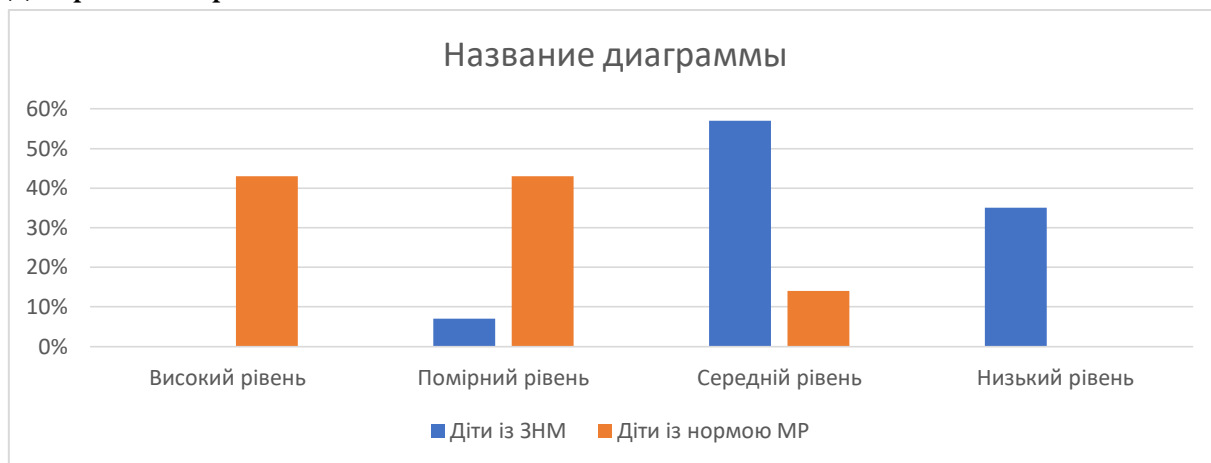


Рис. 1. Результати дослідження розвитку словника у дітей дошкільного віку (констатувальний етап дослідження).

Дані нашого дослідження підтверджують, що у дітей із ЗНМ II рівня спостерігається зниження рівня розвитку словника, що свідчить про значне відставання від вікової норми.

Висновки. Дослідження підтвердило, що більшість дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ II рівня мають відхилення в розвитку словникового запасу. На основі результатів проведеного дослідження було вирішено розробити та впровадити експериментальну методику розвитку словникового запасу в дітей із мовленнєвими порушеннями засобами бібліотерапії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Горбунова Н. В. Лексична компетенція дітей дошкільного віку в сучасних дослідженнях. URL: http://www.nbuv.gov.ua/old_jrn/Soc_Gum/Pfto/2010_8/files/PD810_14. (дата звернення: 15.10.2025).
2. Лонська О. Ф., Котлова Л. О. Особливості розвитку словникового запасу у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Рекомендовано до друку вченою радою Житомирського державного університету імені Івана Франка (протокол № 6 від «26» квітня 2024 року), 2024, 211 с.
3. Рібцун Ю. В. Обстеження лексичної сторони імпресивного мовлення молодших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*: зб. наук. пр. Київ, 2007. Вип. 4. С. 95–103.
4. Степанова О. І. Особливості розвитку словника у дітей з порушенням мовлення. Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти, 2014, 10: 23-26.

Ірина ІГНАТЕНКО

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Людмила МОРОЗ**

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

СТАН СФОРМОВАНOSTІ СКЛАДОВОЇ СТРУКТУРИ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті представлено аналіз та оцінка стану сформованості складової структури мовлення у дітей середнього дошкільного віку з діагнозом загальний недорозвиток мовлення.

Ключові слова: складова структура слова, діти із загальним недорозвитком мовлення.

Постановка проблеми. Складова структура слова – це фундаментальний елемент мовленнєвої системи, який є ключовим для забезпечення ритміко-інтонаційної цілісності мовлення та його зрозумілості (розбірливості). Її правильний розвиток критично важливий для успішного оволодіння фонетико-фонематичною стороною мовлення, що, у свою чергу, безпосередньо впливає на подальший розвиток лексики, граматики, а також на формування навичок читання, письма та вищих психічних функцій.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання корекції та формування складової структури слова є предметом активного дослідження серед українських теоретиків і практиків логопедії. Низка авторів: Алексєєва Н., Бурдейна О., Гайдаєнко В., Мележик О., Чередніченко Н., Стахова Л. сфокусували увагу на теоретичних аспектах, представили систему корекційно-розвиткового навчання, детально описавши його зміст, організацію, методику та комплекс ігрових завдань для подолання порушень на різних рівнях. Крім того, дослідники вивчають проблему у контексті різних нозологій: Боряк О. розглядає труднощі формування складової структури як частину системного недорозвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями [1]. Рібцун Ю. аналізує порушення складової структури у зв'язку з фонетико-фонематичною складовою мовлення в дітей п'ятого року життя [2]. Трофименко Л. висвітлює специфічні особливості складової структури слова, характерні для дітей з алалією [4].

Мета статті: комплексний аналіз та визначення якісних і кількісних характеристик стану сформованості складової структури мовлення в дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ).

Виклад основного матеріалу дослідження. Визначення стану сформованості складової структури мовлення у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ є критично важливим з кількох ключових причин, які стосуються як корекційного процесу, так і подальшого розвитку дитини. Середній дошкільний вік (5 років) є сенситивним періодом для розвитку мовлення. Своєчасне виявлення та корекція цих порушень у цей час забезпечує найкращий прогноз для подальшого мовленнєвого та загального інтелектуального розвитку дитини.

Для реалізації завдання визначення стану сформованості складової структури мовлення в дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ нами використана методика обстеження стану процесів сприймання та промовляння слів різної складової структури та передумов їх формування у дошкільників, що включала три серії завдань.

Серія 1: виявлення особливостей складового оформлення слів різного ступеня складності. Метою серії стало виявлення, чи може дитина відтворювати слова різної складності. Крім того, аналізувалося, як саме дитина застосовує ці слова у мовленні, виявлялися характерні помилки та їх кількість у різних мовленнєвих ситуаціях.

Серія 2: виявлення особливості сприймати ритмічні і структурні характеристики слова (на основі прослуховування на слух складів, слів). Метою завдань серії 2 стало дослідження процесів сприйняття, аналізу та прогнозування слів, динаміки цих процесів.

Серія 3: виявлення особливостей виконання складних серійних рухів. Метою завдань стало виявлення стану динамічного та ритмічного параметрів під час рухових актів.

Аналіз виконання завдань, спрямованих на оцінку здатності дитини спонтанно вимовляти слова різної складової структури, дало змогу говорити про певні типові труднощі, які виникали у дітей із ЗНМ II-III рівня. Діти опускали або додавали склади («*бики*» замість «*кубики*» або «*коболок*» замість «*кобобок*»), переставляли склади («*пасаролька*» замість «*парасолька*»), використовували коротші аналоги слів (*одно-* або *двоскладові*), що вказує на обмежений словниковий запас та труднощі доступу до лексикону. Також діти

потребували більше часу для пригадування та вимови слів, що свідчить про затримку лексичного доступу. Відмічено неможливість самокорекції: навіть при наявності правильного мовленнєвого зразка, діти часто не могли точно його відтворити; вимова залишалася помилковою, хоча може дещо покращувалася, що підкреслює необхідність постійної мовленнєвої підтримки (спільне промовляння). Можна зазначити, що труднощі з відтворенням багатоскладових слів виникають через слабкість короткочасної мовленнєвої пам'яті, нестійкість фонематичних уявлень та недостатній артикуляційний контроль.

При багаторазовому повторенні слів, словосполучень і речень у дітей виникали помилки, які вказують на порушення програмування мовленнєвого висловлювання на різних рівнях: спотворення звуків, скорочення довгих слів, нестабільна артикуляційна схема, пропуск або заміна прийменників, зміна порядку слів, відтворення лише частини речення та численні граматичні помилки.

У таблиці 1 подано кількісні результати аналізу виконання завдань серії 1 дітьми ОГ та ГП.

Таблиця 1

Сформованість складового оформлення слів різного ступеня складності

	ГП	ОГ
ВР	-	-
СР	40 % (2 дитини)	20 % (1 дитина)
НР	60 % (3 дитини)	80 % (4 дитини)

Аналіз виконання завдань на дослідження процесів сприйняття, аналізу та прогнозування слів, динаміки цих процесів виявив системні порушення у формуванні мовленнєвої системи дітей, що проявляється у трьох ключових сферах: фонематичне сприйняття, слухова пам'ять та програмування мовлення.

Діти неправильно декодували звуковий склад слів, що призводило до фонематичних помилок: діти сприймали довжину слова суб'єктивно (слово здавалося довгим через збіг приголосних або коротким через знайомість, а не за фактичною кількістю складів), не виділяли наголошений склад як посилений (не розрізняли слова типу *зИма* і *зима*), нерозвинене фонематичне сприйняття не дозволило розрізнити схожі за звучанням, але різні за структурою слова, діти не могли розбити мовленнєвий потік на

окремі частини і часто хаотично відтворювали складову структуру.

Діти мають обмежений обсяг слухової пам'яті, особливо для довгих або складних слів, не утримують у пам'яті все слово, реагуючи лише на його початок або кінець, довгі слова із складною структурою спрощуються шляхом пропуску ненаголошених або важких для вимови складів (наслідок нездатності утримати весь звуковий ланцюжок), діти не можуть спрогнозувати закінчення слова за поданим початком, що також свідчить про недостатність словникового запасу.

Помилки дітей свідчать про труднощі програмування послідовності рухів, діти не відчують ритмічний малюнок слова і не можуть правильно його відтворити.

У таблиці 2 подано кількісні результати аналізу виконання завдань серії 2 дітьми ОГ та ГП.

Таблиця 2

Сформованість вміння сприймати ритмічні і структурні характеристики слова

	ГП	ОГ
ВР	-	-
СР	20 % (1 дитина)	20 % (1 дитина)
НР	80 % (4 дитини)	80 % (4 дитини)

Аналіз виконання завдань на виявлення особливостей виконання складних серійних рухів виявив порушення в програмуванні та відтворенні послідовності рухів. Діти не могли відтворити навіть коротку серію рухів, зупиняючись після 1-2 елементів або плутаючи порядок. Не завжди вдавалося відтворити різницю між швидкими і повільними рухами; діти використовували єдиний темп або збивалися після кількох повторень (наприклад: у серії «швидко-швидко-повільно»). Діти потребували багаторазових повторень і не могли самостійно аналізувати та коригувати свої помилки, що свідчить про порушення кінестетичного контролю.

У таблиці 3 подано кількісні результати аналізу виконання завдань серії 3 дітьми ОГ та ГП.

Таблиця 3

Сформованість вміння виконувати складні серійні рухи

	ГП	ОГ
ВР	-	-
СР	20 % (1 дитина)	20 % (1 дитина)
НР	80 % (4 дитини)	80 % (4 дитини)

Висновки. Наше дослідження підтвердило, що у дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ складова структура мовлення сформована недостатньо, про що свідчить велика кількість спрощень, персеверацій та пропусків складів, особливо у словах зі складною ритмічною або звуковою будовою. Виявлені порушення мають системний характер і зумовлені недорозвитком фонематичного сприйняття та слухо-мовленнєвої пам'яті, що вимагає розробки цілеспрямованої корекційно-розвивальної програми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боряк О. В. До проблеми визначення системного недорозвинення мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2015. Вип. 29. С. 21-27.
2. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення в дітей п'ятого року життя із ФФНМ. *Український логопедичний вісник*. Вип. 2. 2011. С. 36-53.
3. Рібцун Ю. В. Понятійно-термінологічний словник. Логопедія. Логопсихологія : довід. вид. Київ: ІСПП, 2022.
4. Трофименко Л. І. Дослідження особливостей складової структури слова у дітей з алалією. *Технології, інструменти та стратегії реалізації наукових досліджень*. 2021. Т. 2. МЦНД С. 50-55.

УДК 376-056.264-053.4:81'234'342.9

Ірина ІГНАТЕНКО

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Людмила МОРОЗ**

кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВОЇ СТРУКТУРИ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті представлено етапи та напрями корекційної роботи з формування складової структури мовлення в дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: складова структура мовлення, діти із загальним недорозвитком мовлення, відтворення складових рядів, слів.

Постановка проблеми. В останні роки спостерігається стійка тенденція до зростання кількості дітей із різними формами мовленнєвих порушень, зокрема із загальним недорозвитком мовлення. Це висуває високі вимоги до системи спеціальної освіти та ранньої корекційної допомоги.

Середній дошкільний вік (4-5 років) є сензитивним періодом для інтенсивного засвоєння мовлення, що забезпечує формування мовленнєвої готовності до школи. Недоліки у складовій структурі мовлення в цьому віці є вагомою перешкодою для успішного оволодіння навичками читання та письма в майбутньому, що безпосередньо впливає на загальний освітній рівень та соціальну адаптацію дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання корекції складової структури мовлення є предметом пильної уваги багатьох вітчизняних логопедів. Зокрема, Н. Алексєєва, О. Бурдейна, В. Гайдаєнко, О. Мележик, Н. Чередніченко не лише обґрунтували напрямки та методику, а й запропонували цілісну систему корекційно-розвиткового навчання з ігровим комплексом вправ для подолання порушень складової структури слова [5]. Л. Стахова, А. Лютова, уточнили поняття «звуко-складова структура», визначили її основні порушення та етапи формування у дошкільників із ЗНМ [3]. Окрім того, складова структура слова вивчається у контексті більш складних порушень: О. Боряк розглядає її як елемент системного недорозвитку мовлення, зокрема при інтелектуальних порушеннях, Ю. Рібцун зосереджується на аналізі порушень складової структури слова у дітей із фонетико-фонематичним недорозвитком п'ятого року життя, а Л. Трофименко – на особливостях складової структури слова у дітей з алалією [1, 2, 4].

Мета статті: висвітлити етапи та напрями корекційної роботи з формування складової структури мовлення в дітей середнього дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Головне завдання корекційної діяльності щодо складової структури слова полягає у забезпеченні перенесення правильної вимови слів з ізольованого рівня на рівень зв'язного мовлення. Це необхідно для автоматизації та генералізації нових мовленнєвих навичок, що гарантує їхню стійкість у комунікативному процесі.

Визначена корекційна програма включає два послідовні етапи: підготовчий і основний.

Підготовчий етап сфокусований на реалізацію низки пріоритетних напрямів роботи, які систематично втілюються протягом логопедичних занять.

Розвиток складового ритму.

Даний напрямок включає низку вправ, спрямованих на розвиток слухової уваги та слухового гнозису, а також на кінестетичне відчуття ритму через проплескування чи відстукування.

1. Впізнавання напряму звуку (локалізація): дитині із заплученими очима пропонується визначити, звідки надходить звук, що генерується різними джерелами (барабан, дзвіночок, оплески, музика тощо).
2. Впізнавання джерела звучання (слуховий гнозис): дитина ідентифікує, який саме предмет або дія видає звук (музичний інструмент, тупотіння, стук молоточком, дзвін ключів, шурхіт паперу, клацання пальцями). У цій вправі доцільно використовувати візуальні картки для підтримки слухо-зорової асоціації:



3. Визначення певного джерела звучання: дитина має виконати задану дію (покласти фішку, поставити кубик, кинути м'ячик у кошик або плеснути в долоні) лише тоді, коли чує конкретне джерело звуку (наприклад: маракаси).
4. Відтворення та програмування ритму: дитина має відтворити нескладні ритмічні структури із різною швидкістю: повільно, помірно та швидко (по 1, 2 або 3 удари). Для відтворення ритму застосовується різноманітні способи зовнішньої матеріалізації ритму: кінестетичний (плескання в долоні, крокування, стрибки), інструментальний (гра на барабані, ксилофоні, бубні, стукання молоточком), предметно-операційний (будування башти, відбивання м'яча від підлоги).
5. Співвіднесення ритму з графічним малюнком: дитина слухає ритмічний малюнок, що складається з сильних (гучних) та слабких (тихих) звуків, і співвідносить його з відповідною візуальною картою. Сильні (гучні) звуки позначаються великими символами, а слабкі (тихі) звуки – маленькими. На початку роботи для вибору пред'являються картки із зображенням предметів, а потім відбувається перехід до роботи із графічними схемами (символами).



6. Запис малюнку запропонованого ритму: після прослуховування ритму, що чергується за силою (гучністю), дитина має самостійно

відтворити (записати) цей малюнок, використовуючи відповідні символи (великі – для сильних/гучних, маленькі – для слабких/тихих звуків). Для кращого засвоєння використовується багатосенсорне підкріплення через маніпуляції з об'ємними предметами: викладання на столі чи килимку великих і маленьких кубиків, кілець або конусів. Цей процес матеріалізує абстрактний ритм.

7. Декодування та відтворення ритму за схемою: дитині пред'являється графічна схема ритму (аналогічна тій, що використовувалася у вправі 5), дивлячись на схему, дитина має точно відтворити заданий ритмічний малюнок (плесканням, відстукуванням чи іншим способом).

Розрізнення коротких та довгих слів.

Для формування уявлень про короткі та довгі слова використовується метод кінестетичного моделювання (крокування): дитині пропонується крокувати, роблячи один крок на кожен склад слова, чим довше слово, тим далі пройде дитина. Якщо слово є занадто складним для самостійного промовляння, дорослий промовляє слово по складах, а дитина виконує лише рухову дію (крокує). Для повноцінного засвоєння понять використовується лексичний матеріал різних частин мови: іменники (*дуб – черепаха*), прикметники (*синій – фіолетовий*) та дієслова (*йти – будувати*). Для закріплення та візуалізації уявлень про довжину слова, обов'язковим є застосування наочного матеріалу: довгі та короткі олівці, смужки, палички, стрічки тощо.

Відтворення рядів складів.

1. Відтворення рядів голосних (звукосполучень): дітям пропонується промовляти ряди (ланцюжки), що складаються з двох або трьох голосних звуків у різній послідовності (наприклад, *ау, уа, ауі, іау*). Для полегшення засвоєння та розвитку слухо-зорового аналізу, повторення звукосполучень переноситься на візуальну опору: діти спираються на символи цих звуків.
2. Відтворення складових рядів: прямі склади з однаковим приголосним (*ба – бо, ба – бо – бу*), прямі склади зі змінним приголосним (*пу – ку, пу – ку – ту*), обернені склади з однаковим приголосним (*ам – ом – им – ім – ем – ум*), обернені склади зі змінним приголосним (*ап – ах – ак – ам – ат*), закриті склади (*там – том – тум – тим*). Аналогічна послідовність корекційної роботи

зберігається під час відпрацювання складів із м'якими приголосними.

Після закріплення вміння промовляти однотипні складові ланцюжки здійснювався перехід до відпрацювання комбінованих рядів: прямі та обернені склади із твердими та м'якими приголосними.

3. Додавання останнього складу до початку слова: дитина утворює нові слова шляхом додавання певного складу до слів, які називає фахівець: склад *на* – вес..., карти..., корзи..., маши..., кали...; *па* – ли..., мав..., ла..., лам..., рі...; *ка* – ру..., музи..., сум..., соба..., книж... Після виконання мовленнєвого завдання дитина знаходить зображення, що відповідає утвореному слову.
4. Відтворення складових рядів з акцентом (наголошеним складом): дитина повторює ланцюжки з однакових складів (наприклад, па-па-ПА-па), голосно виділяючи наголошений (сильний) склад. Вправа виконується із застосуванням графічного матеріалу (карток, схем) для візуальної підтримки.



па па ПА па

Як ефективний вид зорової опори може використовуватися лінійний ряд із великого і маленьких кубиків, що схематично відображає послідовність складів. При промовлянні нового складового ряду змінюється місце великого кубика, який символізує наголошений склад. Альтернативний варіант полягає у використанні рядка з кубиків однієї величини, але на певний кубик, що відповідає наголошеному складу, ставиться будь-який контрастний елемент.

У процесі навчання дітей промовляти слова різної складової структури керуються класичною та методично обґрунтованою послідовністю, розробленою А. К. Марковою (1961). Цей підхід забезпечує поступове ускладнення мовленнєвого матеріалу, починаючи від простих відкритих складів і закінчуючи багатоскладовими словами зі збігом приголосних.

Для ефективного відпрацювання та автоматизації вимови слів із визначеною складовою структурою застосовується принцип багаторазового повторення на основі широкого спектра наочного матеріалу. Такий підхід забезпечує артикуляційне тренування та

інтегрує слово в різні види пізнавальної діяльності, посилюючи слухо-зорово-моторні зв'язки. Для закріплення вимови конкретного слова, наприклад, «ведмідь», використовується комплекс завдань, що вимагає багаторазового промовляння лексичної одиниці: назвати предметну картинку із зображенням ведмедя, знайти зображення ведмедя серед інших тварин, ідентифікувати його тінь, впізнати іграшку-ведмедя навіпамачки, обвести контурне зображення картинки, скласти розрізну картинку із зображенням ведмедя тощо.

Основний етап корекційної роботи передбачає введення засвоєних слів із правильною складовою структурою у прості фрази, речення та зв'язне мовлення, що забезпечує автоматизацію сформованих мовленнєвих навичок. Основний етап включає чотири напрями корекційної роботи.

1. Складання словосполучень. На цьому етапі діти вчаться інтегрувати нові слова в короткі, граматично оформлені фрази (*моя машина, синя машина, у Вови машина тощо*).
2. Складання простих речень. Робота спрямована на побудову простих дво- або трискладових речень з опорою на засвоєну лексику, що тренує синтаксичну структуру (*Машина їде. Тетяна їде. Диня лежить. тощо*).
3. Ведення діалогу. Цей напрямок забезпечує використання слів у найбільш природній формі комунікації – діалозі. Діти вчаться швидко та адекватно відповідати на запитання логопеда, використовуючи при цьому слова із цільовою складовою структурою (*Хто це? Що їсть ведмідь? Де живе ведмідь? – Це ведмідь. Малину. Мед. У лісі.*).
4. Складання коротких історій. Дітям пропонується самостійно придумати коротку розповідь, використовуючи опрацьовані слова (*У мене є машина. Вона їде по дорозі. Я люблю свою машину.*).

Висновки. Послідовна та методично обґрунтована робота над складовою структурою слова є вирішальною умовою для успішної корекції загального недорозвитку мовлення та підготовки дітей середнього дошкільного віку до шкільного навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Боряк О. В. До проблеми визначення системного недорозвинення мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2015. Вип. 29. С. 21-27.
2. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення в дітей п'ятого року життя із ФФНМ. *Український логопедичний вісник*. Вип. 2. 2011. С. 36-53.

3. Стахова Л. Л., Лютова А. Г. Формування звуко-складової структури мовлення у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали V Всеукр. заочної наук.-практ. конф. (5 квітня 2016 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С. П., 2016. С. 136-139.
4. Трофименко Л. І. Дослідження особливостей складової структури слова у дітей з алалією. *Технології, інструменти та стратегії реалізації наукових досліджень*. 2021. Т. 2. МЦНД С. 50-55.
5. Чередніченко Н.В., Гайдаєнко В.В., Бурдейна О.А., Алексєєва Н.Ю., Мележик О.А. Формування та корекція складової структури слова у дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку: навч.-метод. посібник. Київ: 2019. 172 с.

УДК 376-056.243:811'373

Катерина КАЛАНТИРСЬКА

*здобувачка другого (магістерського) рівня
вищої освіти спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Олена БЕЛОВА

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач, професор кафедри логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка*

НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ЛЕКСИЧНИХ ВМІНЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються психолого-педагогічні особливості формування лексичних умінь у дітей з порушеннями мовлення; специфіка засвоєння словникового запасу; взаємозв'язок між лексичним розвитком і когнітивними процесами; вплив мовленнєвих труднощів на пізнавальну діяльність та навчальну успішність у здобувачів початкової освіти.

Ключові слова: *лексичні вміння, мовленнєвий розвиток, порушення мовлення, словниковий запас.*

Постановка проблеми. Однією з найважливіших умов успішного мовленнєвого і когнітивного розвитку дитини є сформованість лексичних умінь, адже саме слово виступає основним засобом мислення та комунікації. У дітей з порушеннями мовлення лексична складова часто розвивається повільно, що негативно позначається на всіх компонентах мовної системи – граматичному, фонетичному та зв'язному мовленні. Недостатній обсяг словникового запасу знижує мовленнєву активність, ускладнює навчання та соціальну адаптацію дитини в освітньому середовищі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз наукових праць свідчить про зростання інтересу дослідників до проблеми розвитку лексичних навичок у дітей з мовленнєвими порушеннями.

Так, Н. Савінова, І. Корнієнко, М. Берегова розглядають мовленнєві порушення як **особливості мовленнєвого розвитку**, що можуть ускладнювати комунікацію та соціальну інтеграцію. О. Белова підкреслює зв'язок між рівнем мовленнєвої готовності та сформованістю лексико-граматичних структур. Л. Трофименко наголошує на необхідності діагностики лексичної компетенції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Е. Данілавічюте розробила психолінгвістичні технології для подолання семантичних труднощів, що зумовлені обмеженням словникового запасу. Ю. Рібцун акцентує на розриві між пасивним і активним словником у здобувачів початкової освіти, який ускладнює мовленнєве висловлювання. Зарубіжні автори (G. Bruinsma, F. Wijnen, E. Gerrits та ін.) доводять, що лексичні труднощі безпосередньо впливають на успішність мовленнєвого та когнітивного розвитку.

Мета статті: Розкрити сутність і значення лексичних умінь у структурі мовленнєвої діяльності дітей з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Порушення мовлення розглядають як **особливості мовленнєвого розвитку**, що відрізняються від загальноприйнятих мовленнєвих норм, які функціонують у певному мовному середовищі. Такі особливості можуть ускладнювати процес спілкування, знижувати ефективність мовленнєвої взаємодії, а також негативно впливати на пізнавальний розвиток і соціальну інтеграцію дитини [8, с. 38].

Особи з порушеннями мовлення належать до категорії учнів, які мають особливі освітні потреби. Цей термін офіційно закріплений у законодавстві України після внесення змін до Закону України «Про освіту» у 2017 році, що визначають особливості доступу таких осіб до освітніх послуг. Відповідно до основних класифікаційних критеріїв, порушення мовлення відносяться до особливостей психофізичного розвитку, які можуть мати різне походження, час виникнення, ступінь вираженості, перебіг і тривалість. Вони проявляються у дефіциті мовленнєвої функції та можуть створювати труднощі в процесі навчання [5, с. 47].

Мовленнєві порушення у дітей впливають на комплексний розвиток їхньої мовленнєво-пізнавальної сфери. Зокрема, спостерігається низький рівень довільної уваги, що ускладнює зосередження на мовленнєвій інформації. Також виявляються труднощі у виконанні мисленнєвих операцій, зокрема плануванні дій, контролі

за мовленнєвою діяльністю та формуванні мовленнєво-мисленнєвих процесів, таких як аналіз, синтез, узагальнення та абстрагування. Порушення мовлення впливають і на вербальну пам'ять, зокрема запам'ятовування та відтворення словесних конструкцій. Порушення зорового сприйняття проявляються у складнощах із формуванням цілісного образу, орієнтацією у просторі, розпізнаванні геометричних фігур та буквеного гнозису. Також страждають регульовальна та комунікативна функції мовлення [1]. Ці порушення негативно впливають на навички читання та процес навчання загалом, що може спричиняти академічну неуспішність [11]. При цьому мовленнєва неуспішність, а також пов'язані з нею труднощі у видах діяльності, які потребують активного мовленнєвого супроводу, часто усвідомлюються дитиною й можуть призводити до формування негативних рис характеру – таких як сором'язливість, замкнутість, нерішучість, песимізм, почуття меншовартості. Це, у свою чергу, спричиняє зниження самооцінки, появу страхів і підвищення рівня тривожності [4, с.72].

Рівень сформованості лексичної складової мовлення у дітей безпосередньо залежить від засвоєння ними семантичної структури слова. Формування лексичних навичок відбувається поетапно: спочатку діти співвідносять слово з предметом, потім починають розуміти його значення, а на завершальному етапі засвоюють узагальнене поняття, пов'язане з цим словом [2]. Недостатній розвиток лексичної складової мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями негативно позначається на засвоєнні інших компонентів мовної системи, зокрема граматичної будови та зв'язного мовлення. Такий стан мовлення характеризується численними помилками, що свідчать про труднощі у розумінні предметної спрямованості слів, нестабільність лексичних значень, слабе орієнтування у смисловій структурі слів і обмеженість обсягу семантичних полів [9]. Діти з мовленнєвими порушеннями недостатньо добре розуміють узагальнене значення слів навіть у контексті [3, с.24].

Словниковий запас здобувачів початкової освіти з порушеннями мовлення має низку специфічних особливостей. Зокрема, спостерігається значне розходження між здатністю розуміти значення слів і вмінням їх правильно називати. Це зумовлено нестійкістю звукових образів слів, труднощами з їх збереженням у пам'яті, відтворенням складової структури та пригадуванням. Один і той

самий об'єкт у різних ситуаціях може називатися по-різному, що свідчить про ситуативно обмежений характер словника. Часто фіксуються такі явища, як мовленнєве гальмування, заміна слова іншим – близьким за значенням, або спотворення лексичної форми [7, с.59].

Труднощі, які діти відчують під час засвоєння навчальної програми в закладі освіти, можуть бути зумовлені обмеженням обсягом та недостатньою якістю їхнього словникового запасу. Формування лексичного запасу відіграє важливу роль у розвитку пізнавальної діяльності дитини, оскільки слово та його значення є засобами не лише мовлення, а й мислення. Саме правильне розуміння та вживання слів, сформованість значення слова та обсяг словникового запасу значною мірою впливають на оволодіння дитиною навичками читання, письма та лічби [10].

Учні з мовленнєвими порушеннями також демонструють труднощі в оперуванні смисловим прогнозуванням під час читання. Вони часто замінюють слова чи граматичні форми (закінчення), що спричиняє регресії – повернення до вже прочитаного з метою виправлення помилки чи уточнення змісту. Спостерігаються також складнощі зі словесним та синтаксичним синтезом: поєднання слів у речення та речень у зв'язний текст. Розуміння прочитаного можливе лише за умови, що дитина володіє значенням кожного окремого слова, розуміє логічні зв'язки між ними в межах речення та між реченнями в тексті. Таким чином, адекватне сприйняття прочитаного прямо залежить від сформованості лексико-граматичної структури мовлення та загального інтелектуального розвитку дитини [6].

Висновки. Порушення мовлення у дітей мають комплексний характер і впливають не лише на якість комунікації, а й на розвиток мислення, уваги, пам'яті та емоційно-вольової сфери. У дітей з мовленнєвими порушеннями часто спостерігається суттєвий розрив між пасивним і активним словником: вони можуть розуміти значення слова, але не вміють ужити його у власному висловлюванні. Недостатній розвиток лексичної складової мовлення зумовлює обмеженість словникового запасу, нестійкість лексичних значень і труднощі у використанні слів у власному мовленні.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белова О. Мовленнєва готовність до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології : наук. журнал / голов. ред. А. А. Сбруєва. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. № 3 (107). С. 3–11.*

2. Белова О. Б. Щодо проблеми розвитку лексичного рівня мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Київ : НПУ імені М.П. Драгоманова, 2023. С.22 – 28.
3. Данілавичюте Е. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. Київ: Інст. спец. педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.
4. Жук Т.В, Ілляшенко Т. Д та ін. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : кол. монографія. Київ : Ніка-Центр, 2020. 113 с.
5. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі. 2021.URL: <https://surl.li/fkjzma> (дата звернення: 01.10.2025).
6. Олефір О. Корекція лексичних умінь у молодших школярів із порушеннями мовлення на уроках читання в умовах інклюзії. *Наукові записки БДПУ. Сер. : Педагогічні науки*. 2022. Вип. 1. С. 305–311.
7. Рібцун Ю. В. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с.
8. Савінова Н. В., Корнієнко І. В., Берегова М. І. Викладання курсу «Логопедія» студентам спеціальності «Спеціальна освіта»: навч.-метод. посіб. Миколаїв, 2020. 229 с.
9. Трофименко Л.І. Діагностика особливостей лексичної компетенції у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Вісн. н.-д. лаб. інкл. пед.*: Вип. V. Умань, 2019. С. 175–182.
10. Хрипун Д. М. Формування словникового запасу в процесі онтогенетичного розвитку дитини. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Вип. 57. Т. 3. С. 227–231.
11. Bruinsma G., Wijnen F., Gerrits E. Language gains in 4–6-year-old children with developmental language disorder and the relation with language profile, severity, multilingualism and non-verbal cognition. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 58, P. 765–785.

УДК 376.3.016:004.9]-053.4

Дар'я КАСЬЯНЕНКО

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Людмила НІКОЛЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент
ДНУ імені Олеся Гончара

МОЖЛИВОСТІ ОНЛАЙН-ІГОР У РОЗВИТКУ УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

У статті досліджуються перспективи використання і застосування онлайн-ігор як інноваційного засобу розвитку усного зв'язного мовлення в дітей раннього дошкільного віку. Розглядається, як інтерактивні цифрові ресурси можуть слугувати платформою для розвитку фонетичних, лексичних, граматичних і комунікативних навичок, а також сприяти мотивації дітей до мовленнєвої діяльності в ігровому контексті.

Ключові слова: онлайн-ігри, дошкільне виховання, діти раннього віку, мовленнєві навички, зв'язне мовлення, цифрові технології.

Постановка проблеми. У сучасному дитячому середовищі за умов інтенсивної цифровізації традиційні форми ігрової діяльності поступово трансформуються: з'являється багато інтерактивних платформ, онлайн-ігри стають невід'ємною частиною процесу розвитку дитини. Усе це дає нові можливості для розвитку різних сторін особистості дитини, але водночас ставить перед педагогами ряд викликів, наприклад: як ефективно інтегрувати цифрові технології у мовленнєвий розвиток дітей раннього віку? Які механізми в онлайн-форматі підтримують формування зв'язного мовлення? Як забезпечити баланс між розважальним і навчальним компонентами в онлайн-іграх?

Аналіз останніх досліджень і публікацій. За останні роки з'явилася низка робіт, які підтверджують ефективність ігрових та цифрових методів у розвитку мовлення дітей. До прикладу, Т.В. Марєєва, М.С.Савченко, І.В.Бабік досліджують вплив інтерактивного навчання (ігрових методів) на когнітивний розвиток дошкільників, підкреслюючи важливість мотивації та активного залучення до процесу [4]. У статті І. К. Мардарової та В. В. Баранової проаналізовано використання комп'ютерних технологій у навчально-виховному процесі сучасного ДНЗ. Розкрито напрями впровадження комп'ютерних технологій у роботу ДНЗ, вимоги до їх безпечного застосування та підготовку вихователів до формування основ комп'ютерної грамотності у дітей. Представлено експериментальний спецкурс «Використання комп'ютерних технологій у роботі вихователів ДНЗ» і результати його апробації [3].

Ці дослідження підтверджують, що цифрові ігри можуть бути потужним інструментом мовленнєвого розвитку дошкільників. Особливо цікаво, що останніми роками набуває популярності комбінування традиційних сюжетно-рольових ігор з мультимедійними.

Мета статті: продемонструвати потенціал онлайн-ігор, онлайн-ресурсів у розвитку усного зв'язного мовлення дітей раннього дошкільного віку; окреслити механізми (фонетичні, лексичні, граматичні та комунікативні), через які онлайн-ігри сприяють цьому розвитку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток зв'язного мовлення у наймолодших дошкільників – процес багатоетапний і непростий, він залежить від впливу комплексу педагогічних, психологічних і соціальних факторів.

У цей період відбувається закладання основ мовної компетенції, що передбачає здатність дітей раннього дошкільного віку правильно та доречно використовувати слова, конструювати речення, висловлювати свої думки й переживання, а також розуміти звернену мову.

Сучасні методики розвитку усного зв'язного мовлення включають використання ігор, сюжетно-рольових вправ, креативних завдань, тренування слухового сприйняття, артикуляційні вправи та регулярні заняття з переказування й опису подій. Такі методи не лише вдосконалюють мовленнєві вміння, але й розвивають соціальні та когнітивні навички дитини, сприяючи розвитку уяви, мислення та емоційної сфери.

У сучасних умовах цифровізації освіти традиційні ігрові методи поступово поєднуються з інтерактивними онлайн-ресурсами, що відкриває нові можливості для мовленнєвого розвитку дітей.

Використання онлайн-ігор, навчальних платформ та мультимедійних додатків дозволяє урізноманітнити мовленнєву діяльність, підвищити зацікавленість дошкільників і створити середовище для активного, емоційно забарвленого спілкування навіть у дистанційному форматі.

Через інтерактивні завдання діти мають можливість слухати, повторювати, аналізувати та використовувати нові слова та вирази у власних висловлюваннях. Наприклад, на логопедичних заняттях з дітьми раннього дошкільного віку корисно використовувати інтерактивну гру «Збери кошики з фруктами і овочами» на платформі Learningapps.org. Це допомагає водночас із сортуванням повторювати назву фрукта або овоча, обираючи потрібний об'єкт. Дитина коментує те, що зробила (наприклад: «Я поклала банан» або «Це банан»). У процесі гри діти засвоюють нову лексику, тренуються правильно вимовляти звуки, будують короткі фрази та навчаються спілкуватися в ігровій ситуації.

Онлайн-ігри є сучасним і ефективним засобом розвитку усного зв'язного мовлення дітей раннього дошкільного віку, оскільки вони поєднують навчальний та розважальний елементи, стимулюючи

мовну активність у природному для дитини ігровому контексті. Так, на логопедичних заняттях можна використовувати інтерактивну гру «Опиши ситуацію» на платформі Wordwall.net. Створення такої ігрової ситуації допомагає зробити заняття цікавішим, підвищує мотивацію дитини до комунікації. Розвивається усне зв'язне мовлення: побудова коротких пов'язаних між собою фраз (що дуже важливо для цієї вікової категорії дітей), дитина засвоює нову лексику. Такі ігри сприяють розвитку фонетичних, лексичних, граматичних та комунікативних навичок, що, за визначенням О. Савченко, Н. Гавриш, А. Богуш, є основними компонентами мовленнєвої компетентності дитини дошкільного віку [1; 2; 5].

Розвиток фонетичних навичок відбувається завдяки вправам на розпізнавання та повторення звуків, рим, інтонацій, як-от: можна використовувати інтерактивну гру «Вибираємо потрібні речі» на платформі Learning.ua. Це допоможе розпізнавати на слух звуки, тренувати здатність розділяти слова на звукові компоненти, тренувати артикуляцію, інтонацію, чіткість вимови. Дитина, імітуючи мовлення персонажів або повторюючи за зразком, удосконалює вимову, розвиває фонематичний слух і артикуляційну моторику. Фонетичний розвиток у межах онлайн-ігор є важливим, оскільки деякі ігри орієнтовані на правильну вимову та розпізнавання звуків. Особливо корисно це для дітей із початковими труднощами у вимові або з порушеннями звукосполучень, оскільки дозволяє їм регулярно відпрацьовувати правильну артикуляцію у захопливій ігровій формі.

Лексичні навички формуються під час виконання завдань, пов'язаних із назвами предметів, дій, явищ чи ознак. Із цією метою корисно використовувати інтерактивну гру «Одяг» на платформі Learningapps.org. У процесі цієї гри діти засвоюють нові слова у природному контексті, що полегшує запам'ятовування та активізує використання нової лексики в подальшому мовленні.

Граматичні навички розвиваються через вправи на побудову речень, узгодження слів за родом, числом і відмінком, уживання дієслівних форм у мовленнєвих ситуаціях. Для формування граматичних навичок ефективно використовувати інтерактивну гру «Про що мова?» на платформі Wordwall.net. Ця гра допомагає правильно будувати логічні висловлювання та вести діалог, відповідаючи на запитання. Також у процесі цієї і подібних ігор корегується та розвивається вимова і тренуються семантичні

зв'язки між словами. Ігри, що містять діалоги або завдання на вибір правильного мовного варіанту, допомагають дитині інтуїтивно засвоювати граматичні закономірності мови.

Комунікативні навички розвиваються завдяки інтерактивній взаємодії – дитина спілкується з віртуальними персонажами або іншими гравцями, формулюючи власні думки, ставлячи запитання, реагуючи на висловлювання співрозмовника. Наприклад, із цією метою можна використовувати інтерактивну гру «Знаходимо предмет за описом» на платформі Learning.ua.

Онлайн-ігри також стимулюють когнітивні процеси, такі, як увага, пам'ять, мислення та дрібна моторика, що безпосередньо впливають на формування мовленнєвих умінь – зокрема, точності вимови, логічної послідовності висловлювання та мовленнєвої активності.

Насамкінець, інтерактивні завдання та загадки стимулюють усне мовлення, мислення та уяву дитини. Тут ефективно себе зарекомендувала інтерактивна гра «Віршові загадки» на платформі Learning.ua. Ці загадки навчають дитину описувати власні дії, обґрунтовувати вибір, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, що сприяє розвитку мовленнєвої логіки та вміння будувати цілісні висловлювання.

Таким чином, онлайн-ігри виступають комплексним засобом формування і розвитку усного зв'язного мовлення, поєднуючи освітні, мотиваційні та комунікативні функції, що забезпечує системне формування мовленнєвих компетентностей у ранньому дошкільному віці.

Висновки. Онлайн-ігри сьогодні – це справжній помічник для розвитку мовлення у дітей раннього дошкільного віку. Вона створюють захопливе середовище, у якому діти природно навчаються говорити. Через гру дитина одночасно розвиває мовлення, збагачує свій словниковий запас, вчиться будувати короткі фрази та розвиває зв'язне мовлення. Інтерактивність, анімації викликають щирий інтерес, що мотивує дітей до діяльності. Онлайн-ігри можна дуже легко адаптувати до рівня кожної дитини, це робить їх універсальним інструментом для педагогів. Їх варто активно застосовувати на заняттях, впроваджувати у навчання – як сучасний дієвий спосіб розвитку мовлення через гру.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку: монографія. Одеса: ПНЦ АПН України, 2016. 312 с.
2. Гавриш Н. В. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку: методичний аспект. Київ: Світич, 2017. 256 с.
3. Мардарова І. К., Баранова В. В. Підготовка майбутніх вихователів до розвитку мовлення дошкільників засобами ІКТ. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені ВО Сухомлинського*. 2019. С. 161-166
4. Марєєва Т. В., Савченко М.С., Бабік І.В. Вплив ігрових методів на когнітивний розвиток дітей дошкільного віку. *Педагогічний журнал «Педагогічна Академія: наукові записки»*. 2025. № 4.
5. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: навч. посіб. Київ: Генеза, 2019. 400 с.

УДК 376-056.264:81'342.2

Єлизавета КОМИСАРИК

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта»*

Науковий керівник – Юлія ХРАМОВА

*старший викладач кафедри педагогіки та спеціальної освіти
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара
Дніпро, Україна*

СУЧАСНІ ЛОГОПЕДИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЇ РИНОЛАЛІЇ

У статті розглядаються сучасні логопедичні технології, які можуть використовуватись під час корекції різних форм ринолалії.

Ключові слова: *технології, корекція, ринолалія, логопедія, мовленнєві порушення.*

Постановка проблеми. У сучасних умовах розвитку освітнього середовища спостерігається тенденція до збільшення кількості дітей із мовленнєвими порушеннями, серед яких є діти з ринолалією. Аналіз практики логопедичної роботи засвідчує, що традиційні методи корекційного впливу не завжди забезпечують достатню ефективність у подоланні різних форм даного порушення. Це зумовлює актуальність пошуку, наукового обґрунтування та впровадження інноваційних технологій логопедичної корекції, спрямованих на підвищення результативності корекційно-розвивального процесу та оптимізацію мовленнєвого розвитку дітей з ринолалією.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Діагностика та корекція ринолалії є предметом досліджень як українських, так і зарубіжних науковців. Значний внесок в розробку теоретичних засад та практичних методик зробили В. Бондар, М. Шеремет, С. Корнєв, Н. Климко, Л. Кулик, О. Таранченко, О. Потапенко, М. Супрун, С. Федоренко, В. Шевченко, щоб знайти відповіді на сучасні виклики у сфері освіти осіб з особливими потребами. Це охоплює аналіз методик, що було розроблено та застосовано, для їх адаптації та модернізації в умовах сьогодення.

Мета статті: проаналізувати та узагальнити відомості про сучасні логопедичні технології, які використовуються під час корекції ринолалії, а також визначити їх ефективність та доцільність.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ринолалію вважають одним із самих тяжких порушень мовлення. Основним зовнішнім симптомом ринолалії є порушена вимова носових звуків, неприродність голосу, аномальна будова мовленнєвого апарату. Патологічні особливості будови і діяльності мовленнєвого апарату зумовлюють численні відхилення у розвитку структурних компонентів мовленнєвої діяльності. У дітей з вродженим незрощенням губи і піднебіння порушується не лише артикуляція, а й розвиток просодичних компонентів мовлення (інтонація, темп, ритм). Мовлення розвивається із запізненням: значно пізніше з'являються склади, слова, фрази. Майже усі звуки мовлення набувають глухого відтінку, порушується артикуляційна характеристика деяких звуків, а особливості письма зумовлені несформованістю фонематичної системи мови [3, с. 212].

Варто додати, що логопедична корекція являє собою систему педагогічних та терапевтичних заходів, спрямованих на виявлення, подолання та пом'якшення мовленнєвих порушень. Під час логопедичної корекції ринолалії потрібно враховувати багато факторів, головним з яких є форма порушення.

У логопедичній літературі традиційно виділяють три форми ринолалії: відкриту, закриту та змішану, і окремо за етіологічними показниками кожна з них може бути органічно і функціональна зумовленою.

Для кожної окремої форми ринолалії доцільно використовувати різні підходи та види сучасних технологій.

Відкрита ринолалія спостерігається при недостатньому піднебінно-глотковому змиканні, коли повітря не потрапляє у носову порожнину під час мовлення. При корекції цієї форми порушення можна виділити використання таких технологій:

1. Біофідбек – це технологія та метод психофізіологічного тренінгу, що базується на принципі зворотного зв'язку між фізіологічними процесами організму та свідомим контролем за ними. Ця методика допоможе дитині побачити та почути результати своєї артикуляційної діяльності, проконтролювати силу видиху та тембр голосу, а також сформувати контроль за диханням та роботою м'якого піднебіння [4].

Результати сучасних досліджень показують високу ефективність після використання біофідбек-технологій під час корекції ринолалії різних форм.

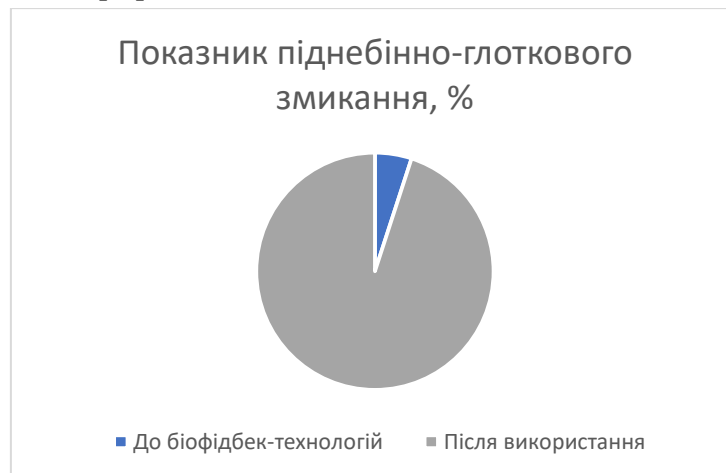


Рис.1. Ефективність біофідбек-технологій

Таким чином, за даними науковиці М. Brunner, застосування біофідбек-терапії дозволило підвищити показник піднебінно-глоткового змикання з 5% до 91% після двох сеансів, із подальшим збереженням результату [1].

2. Дихальні тренажери сформують правильну дихальну координацію та силу вдиху, а також посприяють підвищенню тону м'язів піднебіння і покращенню піднебінно-глоткового змикання.
3. Мультимедійні технології, такі як 3D-моделі артикуляції або відеодемонстрація правильних рухів наочно покаже та допоможе усвідомити дитині, як саме має функціонувати піднебіння під час вимови звуків.

При закритій формі ринолалії виникає так зване блокування, яке ускладнює рух повітря через ніс, мовлення при цьому звучить

глухо. Для корекції закритої форми доцільним буде використання інтерактивних та ігрових технологій, особливо під час після-операційного періоду для відновлення мовленнєвих функцій. Це можуть бути ігрові вправи під час виконання яких, дитина вимовляє звуки, робить дихальні вправи та артикуляційні рухи в ігровій формі, наприклад вправи «здуй кульку» або «надуй парус» тренують силу та напрямок видиху. Також можна використовувати комп'ютерні технології – ігрові додатки на комп'ютері чи смартфоні. Наприклад додатки «**Speech Blubs**», «**Articulation Station**» використовують технології розпізнавання мови та імітацію звуків, дитина при цьому бачить свій результат у реальному часі, повторює артикуляційні рухи за мультиплікаційними героями, тренує звуки в словах і фразах.

У своєму дослідженні R. Elmaghraby показав значне покращення параметрів мовлення після впровадження та використання комп'ютерних технологій у корекції ринолалії, зі значенням $p < 0,05$ (отже ймовірність випадкового результату менше 5%), зокрема повне усунення дефектів у вимові окремих звуків у понад ніж 50% учасників вибірки [2].

При змішаній формі ринолалії можна узагальнити вищеназвані технології та використовувати їх по черзі, але варто додати використання арт-терапевтичних методик при такій формі порушення, оскільки казкотерапія чи театротерапія, наприклад, допоможуть психоемоційному стану дитини, оскільки діти з ринолалією часто відчують мовленнєвий дискомфорт, сором'язливість, тривожність під час спілкування, а музикотерапія стимулює природне дихання, допоможе нормалізувати тембр голосу, а також активізує роботу діафрагми і м'якого піднебіння.

Висновки. Логопедичні сучасні технології відкривають нові можливості у корекції різних форм ринолалії, вони забезпечують індивідуальний, мотиваційний та результативний підходи відновлення мовленнєвих функцій. Впровадження логопедичних технологій є доцільним і перспективним у сучасному світі в напрямі логопедичної роботи, оскільки в цьому напрямку поєднуються науково обґрунтовані методи з інноваційними засобами корекції мовленнєвих порушень та психоемоційного розвитку дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Brudder M. The effect of nasopharyngoscopic biofeedback in patients with cleft palate and velopharyngeal dysfunction - PubMed. PubMed. URL: <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/16241177/> (дата звернення: 20.10.2025).

2. Elmaghraby R. Efficacy of an Arabic articulatory errors remediation software program in patients with velopharyngeal valve dysfunction: a quasi-experimental study - The Egyptian Journal of Otolaryngology. SpringerOpen. URL: <https://ejo.springeropen.com/articles/10.1186/s43163-020-00036-y> (дата звернення: 20.10.2025).
3. Гуменюк О. Інклюзія в дії: стратегії впровадження в Україні та світі : монографія. Тернопіль : Осадца Ю.В., 2022. 326 с.
4. Український психологічний ХАБ. Біофідбек це | Український психологічний ХАБ | ПСИХОЛОГ. ПСИХОЛОГ. URL: <https://www.psykholoh.com/post/біофідбек-це> (дата звернення: 17.10.2025).

УДК 373.2.016:811.161.2'233'271.1

Віталіна КОТЕЛЕНЕЦЬ

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник – **Анатолій КРАВЧЕНКО***

кандидат педагогічних наук, професор

СумДПУ імені А. С. Макаренка

НАВЧАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ МОВИ ТА МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ: ЗАКОНОМІРНОСТІ ЗАСВОЄННЯ МОВИ

У статті розглядаються закономірності навчання у дітей правильної мови та мовлення. Надається перелік головних складових процесу формування мовленнєвої компетенції дітей. Звертається увага на закономірності засвоєння мови та мовлення у дітей.

Ключові слова: мова, мовлення, засвоєння, навчання, правильне мовлення, закономірність.

Постановка проблеми. Мова та мовлення є основними засобами комунікації між людьми. Однак вміти говорити та правильно вимовляти – це велика різниця. Забезпечити фундамент правильної вимови (звукової сторони, фонетико-фонематичної, граматичної) є важливим моментом зрозумілої комунікації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз досліджень закономірностей засвоєння мови та навчання правильної мови свідчить про широкий спектр робіт, серед яких праці: В.М.Князева, М. К. Шеремет, О.В. Боряк, Ю.В.Рібцун, І.С.Марченко та А.М.Богуш. Зокрема, нейропсихологічній діагностиці присвячено цілу збірку діагностик для визначення причин та можливих наслідків неправильного формування чи засвоєння навичок правильної мови та мовлення у дітей.

Праці М. К. Шеремет зробили вагомий внесок у логопедичний спектр даної проблеми. Дослідження І. С.Марченко та А.М.Богуш

поєднали в собі, як логопедичний аспект навчання правильної мови та мовлення у дітей, так і лінгвістичний, визначивши особливості звукових елементів рідної мови, її найменших складових та особливості їх засвоєння у певних вікових періодах життя дітей.

Мета статті: Формування правильної вимови є показником мовленнєвої компетенції будь-якої людини. Дане вміння є фундаментом і основою комунікаційного спектру, здатності до грамотного та зрозумілого спілкування між людьми. Мовлення дітей не бездоганне, воно має недоліки, тому правильна вимова у дітей є важливим напрямком у логопедії.

Виклад основного матеріалу. Відомий педагог, вчений К. Д. Ушинський вказував на те, що мовлення дітей «не завжди буває бездоганим», але навчання рідної мови створює можливість запобіганню і виправленню цих помилок [1, с.154]. Одна з перших послідовників К. Д. Ушинського, Е. І. Тихеева підкреслила необхідність викорінення помилок у мовленні та формування у дітей правильного мовлення [1, с.155].

На думку І.С.Марченко, основною метою навчання правильного мовлення є формування усного та передумов письмового мовлення, а також навичок мовленнєвого спілкування з оточенням на основі оволодіння літературною мовою свого народу.

Мова являє собою унікальний прояв людського існування. Так, Л.С.Виготський зазначав, що мовлення є невід'ємною та внутрішньо необхідною частиною процесу, важлива як і дія для досягнення мети [1, с.155].

За твердженням С.Л.Рубінштейна, мовлення – діяльність спілкування (висловлювання, діяння, повідомлення) за допомогою мови, мовлення – мова в дії [1, с.155]. Варто зазначити, що з лінгвістичної сторони мову розглядають як систему, яка складається з таких елементів: фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного, синтаксичного. Таким чином, лінгвістична наука безпосередньо пов'язана з логопедією і є її структурним елементом.

Які ж саме аспекти навчання правильній мові та мовлення у дітей? Вони безпосередньо пов'язані із:

- слуховим сприйняттям мовних одиниць;
- розумінням мовлення в його звуковому оформленні;
- відтворенням мовних одиниць (фонем, морфем, слів, словосполучень, речень);

- умінням викладати мовні думки на письмі;
- умінням читати письмові думки інших.

Говорячи про формування навичок правильної мови та мовлення, варто звернути увагу і на такі лінгвістичні фігури, як фонема (звуки мови) та просодами (одиниці сили, тону та подовженості), розрізняти їх на слух та вміти артикулювати.

Промовляючи слова та складаючи речення, дитина повинна правильно ставити наголоси в словах, виділяти та визначати наголошений склад, використовувати інтонаційно-голосову схему відтворення мовлення. Варто звернути увагу і на той факт, що само по собі мовлення є важливим фактором засвоєння понять і, як наслідок, всі психічні процеси у дитини – сприймання, пам'ять, увага, уява, мислення розвиваються під впливом мови та за прямої її участі.

На думку А.А.Люблинської, «мислення у єдності з мовою не лише допомагає сприйманню, а й робить увесь процес сприймання усвідомленим» [3, с.24].

За уявленнями Л.С.Виготського мовлення є формою існування думки, між мовленням і мисленням існує єдність. Мовлення та мислення пов'язані між собою як форма та зміст [3, с. 25].

Аналізуючи сам процес формування правильної вимови у дітей, можна дійти думки, що цей процес не позбавлений і певних закономірностей. За словами професора Л.П.Федоренка, «закономірність засвоєння мови – це об'єктивно існуюча залежність результату засвоєння мови від розвивального потенціалу мовленнєвого середовища [3, с.28].

Проведені дослідження професора Л.П.Федоренка дали можливість визначити 6 закономірностей засвоєння дитиною рідної мови, а саме:

1. Засвоєння мовленнєвих елементів відбувається за умови вміння управляти м'язами мовленнєвого апарату.
2. Засвоєння лексичної і граматичної сторони мови.
3. Засвоєння виразності мовлення.
4. Засвоєння літературної мови.
5. Засвоєння писемного мовлення.
6. Засвоєння структури мовленнєвих навичок.

Перша закономірність свідчить про те, що необхідне постійне тренування органів мовлення (язика, губ, зубів) шляхом наслідування мовлення дорослих. Саме тут дитина вчиться розрізняти

звуки на слух, правильно вимовляти.

Друга закономірність пов'язана з розвитком логічного мислення, оскільки дитина засвоює граматичну будову, відношення між словами у реченні (на столі, під стільцем, за ліжком). Поряд з цим відбувається засвоєння лексичного значення слів, від прямого до переносного значення (кам'яний паркан, кам'яне серце, світлий день, світла людина).

Третя закономірність вбачає відчуття різних інтонаційних відтінків (окличні речення – оклик, запитальні речення – запитання, наказові звернення – наказ), в поєднанні з емоційним станом дитини – радістю, сумом, гнівом, веселістю, стурбованістю. Саме тут вчаться розуміти метафори, синоніми, антоніми, пароніми, омоніми, епітети.

Четверта закономірність говорить про розвиток «чуття мови» – вміння використовувати мовні засоби, опираючись на відчуття відповідно до мовленнєвої ситуації, без звернення до знань про мову. Процес «чуття мови» з'являється у дітей досить рано у «чутті словотворення», створюються нові слова.

П'ята закономірність пов'язана із здатністю дитини до кодування усного мовлення – письма. Саме ця закономірність прослідковується у зв'язку з усним мовленням, адже поки дитина не засвоїть процес усного мовлення вона не перейде до письмового.

Шоста закономірність пов'язана з творчим процесом, фантазуванням, домислами, мисленням. Опираючись на певний особистий досвід життя в предметному світі, використовуючи усне мовлення, дитина самостійно складає описи картин, ілюстрацій, намагається писати віршовані рядки, придумує небилиці, казки, нові слова, означення тощо.

Висновки. Отже, всі шість закономірностей ведуть до того, що формування правильного мовлення у дітей є важливим засобом соціального спілкування, носієм комунікативної функції мовлення, спілкування у системі «дитина серед дітей», «дитина серед речей» (Д.Е.Ельконін). Таким чином, формування навичок правильного мовлення передбачає розвиток усіх сторін мовлення, адже уже на першому році життя в дитини формуються потреби і однією з головних є потреба у спілкуванні. Звісно, що на початковому етапі спілкування носить емоційний та тактильний характер, але пізніше переходить у фазу активного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Київ: Видавничий дім «Слово», 2010. 374 с.
2. Князєв В.М. Нейропсихологічна діагностика. Київ: «ДІА». 2025. 237 с.
3. Марченко І.С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників). Київ: Видавничий дім «Слово», 2017. 312 с.
4. Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з ФФНМ. Київ: Педагогічна думка, 2014. 239 с.
5. Шеремет М.К. Неврологічні основи логопедії. Суми: ФОП Цьома С.П., 2016. 252 с.

УДК 376-056.264-053.2:81'342.3'344

Віталіна КОТЕЛЕНЕЦЬ

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник – **Анатолій КРАВЧЕНКО***

*кандидат педагогічних наук, професор
СумДПУ імені А. С. Макаренка*

РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНОГО ТА МОВЛЕННЄВОГО СЛУХУ ПРИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПОРУШЕННЯХ

У статті розглянуто особливості формування фонематичного та мовленнєвого слуху у дітей, етапів роботи вчителя-логопеда у подоланні фонетико-фонематичних порушень у дітей, методи та засоби, які потрібні у роботі спеціаліста, ігрові та дидактичні прийоми з наведеними прикладами, аналіз досліджень учених з даної тематики.

Ключові слова: *фонема, сприйняття, фонетика, слух, фонематичне сприймання, мовленнєвий слух, слуховий аналізатор, аналіз, синтез.*

Постановка проблеми. Сучасна мова та мовлення вимагає великих зусиль, оскільки в умовах сьогодення дуже поширеними серед дитячого віку (від 2 до 8 років) фонетико-фонематичні порушення, яке є результатом порушень сприйняття, диференціації звуків, процесу фонематичного аналізу та синтезу. Оскільки ці всі процеси беруть активну участь у вмінні дитини вимовляти і розпізнавати звуки, то вони є головними. Такі вміння є головною умовою успішної підготовки дитини до школи (читання та письмо), адже дитина буде читати і писати при вмінні чітко сприймати і чути образи звуків, які не змішуються і не накладаються один на одний.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз джерел та літератури свідчить, що фонематичне сприйняття, фонетико-фонематичні порушення вивчало багато дослідників, серед яких: І. Дьомін, М. Савченко, В. Тищенко, М. Фомігова, М. Шеремет, Л. Спірова, М. Швачкін, Г. Ляміна, С.Конопляста, Р. Левіна тощо. Їхні наукові доробки дають можливість прослідкувати розвиток слухового аналізатора в онтогенезі й причини та особливості фонетико-фонематичних порушень у дітей. Саме ними було визначено рівні неправильної вимови звуків у дітей, послідовність розрізнення звуків, визначені структурні компоненти фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей.

Мета статті: Недорозвинення фонематичних процесів: слухової диференціації, фонематичного сприймання, аналізу та синтезу ведуть до фонетико-фонематичних порушень мовлення у дітей. Вивчення етапів роботи, методів та засобів дає змогу практично відтворити особливості роботи вчителя-логопеда в даному напрямку.

Виклад основного матеріалу. Фонетико-фонематичні порушення – це порушення внаслідок яких дитина не розрізняє звуки за акустичними ознаками, не розпізнає загальних фонем. За словами М. Швачкіна, удосконалення мовленнєвого слуху відбувається на початку другого року життя і є першоосновою формування в подальшому фонематичного сприймання. Саме цим автором цей вік дитини було названо «фонематичним» [1, с.55]. М. Швачкін визначив послідовність розвитку фонематичного сприймання, а сам термін «фонетико-фонематичне порушення» був вперше введений Р.Левіною. Саме за її бажанням фонетико-фонематичне порушення відображає заміну чи зміну звуків на сенсорному, перцептивному рівні, інтонації та просадки.

На думку Г.Ляміної, засвоєння правильної вимови звуків відбувається під контролем слухового аналізатора і тому процес розрізнення дається дітям важко й залежить від числа коливань звукової хвилі [4, с.35]. Але розвиток слухового аналізатора в онтогенезі передбачає сприймання звуку від грубого приголосного, переходячи поступово до сприймання глухих і дзвінких приголосних. Зокрема, у дослідженнях В.Бельтюкова була встановлена послідовність слухового розпізнання звуків. За цією послідовністю маємо такий результат: спочатку дитина розпізнає у парі «шиплячі-свистячі», потім «тверді-м'які», пізніше «сонорні-шумні», «дзвінкі-

глухі» і насамкінець «проривні-фрикативні» [1, с.57].

Розвиток фонематичного сприймання у дітей поділений на етапи для ефективності процесу вправлення та навчання. Зупинимось детальніше на етапах роботи та наведемо перелік засобів, форм та методів для успішного виконання поставлених завдань.

Розпочинати роботу вчителю-логопеду потрібно з *першого етапу*, на якому буде розвиватися здатність сприймати і розрізняти немовленнєві звуки. На даному етапі робота охоплює усі звуки мовлення (і ті, що вже є) і ті, над вправленням яких треба працювати. Ця робота є першопочатком розуміння слів та значень, основою розвитку мовленнєвого слуху.

Можна використовувати такі індивідуальні дидактичні вправи як: «Визнач предмет що звучить», «Визнач місцезнаходження предмета що звучить», «Тихо-голосно», «Відтвори звук який бачиш на картинці», «Які звуки порушили тишу?», «Де плескали в долоні», «Хованки», «Чарівні коробочки». Окреме місце на цьому етапі відводиться дидактичним іграм з колективним змістом, таким як: «Сонечко і дощик», «Пішоходи і автомобілі», «Ведмежата-бешкетники», «Пташки і дощик». Під час проведення цих завдань головне – відтворення звуків, які оточують (звуки предметів або живих об'єктів).

Таким чином, на першому етапі за допомогою індивідуальних та колективних ігор відбувається розвиток слухового сприймання, формування вміння співвідносити музичні інструменти із звучанням, розпізнавання звуків неживої природи.

На *другому етапі* відбувається робота з навчання дітей розпізнавати висоту і тембр, силу голосу, орієнтуючись на одні й ті ж звуки, звукосполучення з використанням вправ та ігор. Це може бути відтворення звуку (ритму) при грі на будь-якому інструменті. Використовувати вчителю-логопеду можна дидактичні ігри такого змісту: «Вгадай хто покликав», «До нас прийшла лялька» (Наприклад: логопед знайомить дітей з трьома ляльками, яких звуть: Алла, Оля, Уляна, Іра. Ляльки співають відповідно до звука, з якого починається її ім'я: Алла [а-а-а], Оля [о-о-о], Уляна [у-у-у], Іра [і-і-і]. Вчитель-логопед починає співати, а діти відгадують, яка лялька співала).

Для розрізнення на слух тембру голосу свійських тварин чи птахів можна використовувати гру «Хто це?». Для формування вміння визначати джерело звуків можна використовувати гру «Хто як розмовляє?» (звуконаслідування тварин).

Для розвитку вміння визначати силу звучання слід використовувати такі вправи як «Як великий-то гучний, як тихенький – то малий», «Вгадай на чому грає лялька», «Де мешкають звірі», «Хто як голос подає».

Для розвитку вміння темп звучання використовують гру «Веселий поїзд».

Третій етап починається тоді, коли вчимо дітей розрізняти слова близькі за своїм звуковим складом. Робота вчителя-логопеда на цьому етапі являє собою використання системи вправ з правильного і неправильного використання звуків у словах. Для цього можна використовувати словесні вправи такі як: «Знайди помилку», «Два слова», «Упізнай слово», «Де чий будинок», «Спіймай слово», «Що переплутав автор».

На *четвертому етапі* відбувається формування вміння диференціювати склади, які відрізняються кількома або одним звуком (акустично). На цьому етапі використовують словесні ігри з повторення серій складів (відкриті, закриті, без збігу приголосних, із збігом приголосних. Ця робота передбачає такі вправи: сприймання на слух і відтворення). Всі завдання необхідно підбирати відповідно до мовленнєвих можливостей дітей.

Це може бути наприклад промовляння складового ряду:

та-то-ту ну-не-на бо-ба-бе

те-та-то но-на-ну бу-ба-бо

Та-да-на па-ба-ма ка-та-на фа-ма-па

Да-на-та ба-ма-па на-ка-та па-фа-ва

Ка-га-ха па-ма-ба ка-ха-га па-ма-фа

Пта-пто-пту-пти тма-тмо-тму-тми

Кта-кто-кту-кти кна-кно-кну-кни

Фта-фто-фту-фти фка-фко-фку-фки

П'ятий етап є продовженням четвертого для формування навичок диференціювання фонем, тобто приголосних і голосних звуків у складах та словах. Саме тут вчитель-логопед навчає дітей розпізнавати фонему рідної мови. Тому розпочинати роботу варто з диференціації голосних звуків, потім приголосних. Поряд з цією роботою долучається і використання зорового аналізатора та емоційні чинники. Під час проведення роботи по диференціації

фонем використовують ігри мовленнєві та вправи на зразок «Подивися і скажи, хто (що) так звучить», «Різнокольорові звуки» (голосні звуки позначаються кольорами, **а** – зелений, **о** – червоний, **у** – жовтий, діти отримують набір кольорових карток і за завданням вчителя-логопеда показують той колір, який відповідає заданому звуку), «Який звук зайвий», «Луна», «Хто уважний», «Хто це був?», «Знайди помилку».

Наведені вправи будуть початком підсумкового етапу – *шостого* – формування навичок фонематичного звукового аналізу та синтезу. На цьому етапі у дітей формують здатність виділяти заданий звук на початку, у середині та в кінці слова, кількість звуків та порядок розміщення у слові, тобто послідовність. Тут можна використовувати будь-які ігри та вправи на зразок «Продовжуй», «Знайди потрібне слово», «Хто уважний?», «Знайди потрібну букву», «Мишка», «Чим відрізняються слова», «Утвори слово», «Веселі сходишки», «Акваріум», «Вулик», «Подарунки», «Сонечко» тощо.

Висновки. Таким чином, порушення фонетико-фонематичної сторони мовлення може свідчити про несформованість мовних операцій процесу породження мовленнєвих висловлювань. Формування навичок правильного фонетичної та фонематичної сторони мовлення продукує розвиток усіх сторін мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А.М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Київ: Видавничий дім «Слово», 2010. 374 с.
2. Марченко І.С. Спеціальна методика розвитку мовлення (логопедична робота з корекції порушень мовлення у дошкільників). Київ: Видавничий дім «Слово», 2017. 312 с.
3. Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з ФФНМ. К.: Педагогічна думка, 2014. 239 с.
4. Федорович Л.О., Чубенко О.В. Логопедична робота з дітьми із фонетико-фонематичними порушеннями мовлення: завдання, вправи, ігри. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 2018. 304 с.
5. Шеремет М.К. Неврологічні основи логопедії. Суми: ФОП Цьома СП., 2016. 252 с.

Тімея ЛУКАНДІ

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Лариса СТАХОВА**

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті визначено ефективність творчих завдань у формуванні та розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення.

Ключові слова: порушення мовлення, зв'язне мовлення, творчі завдання, молодший шкільний вік.

Постановка проблеми. Розвиток зв'язного мовлення у молодших школярів із порушеннями мовлення є однією з найактуальніших проблем сучасної корекційної педагогіки та логопедії. Зв'язне мовлення забезпечує не лише ефективну комунікацію, а й формує когнітивні процеси, логічне мислення та соціальну адаптацію дитини. У дітей із мовленнєвими порушеннями спостерігаються труднощі у побудові логічно завершених висловлювань, правильному використанні лексико-граматичних структур та підтриманні смислової цілісності тексту. Це створює перешкоди для навчальної діяльності, взаємодії з однолітками та участі у колективних формах спілкування. Проблема ефективних методів і прийомів формування зв'язного мовлення залишається актуальною, оскільки існуючі підходи не завжди забезпечують достатньо швидко і стабільну корекцію мовленнєвих дефіцитів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення вивчають такі українські науковці як **Ю. Заїченко, Ю. Рібцун, О. Чупріна, Н. Герус, І. Марченко, Н. Череди́ченко, М. Шкоденко, Т. Мельніченко, К. Кібальна** та інші. Вчені наголошують на особливостях зв'язного мовлення дітей зазначеної категорії, визначають **порушення смислової та граматичної цілісності мовлення, послідовності, логічності, точності викладен-**

ня, що ускладнює розвиток комунікативної та мовленнєвої компетентностей дітей з мовленнєвими труднощами та негативно позначається на їх соціальній адаптації та взаємодії з оточуючими.

Мета статті: визначити роль творчих завдань у формуванні та розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу. Формування зв'язного мовлення у молодших школярів із порушеннями мовлення є одним із ключових напрямів логопедичної та педагогічної роботи, оскільки саме зв'язне мовлення є показником сформованості мовленнєвих і когнітивних процесів. Мовлення формується у процесі спілкування, пізнання та діяльності, тому педагогічні впливи мають бути спрямовані на створення умов для активної комунікації, усвідомлення дитиною мовленнєвих завдань і смислових зв'язків між словами та реченнями [4].

Сучасні дослідження підкреслюють, що ефективним засобом розвитку мовлення у дітей є творчі завдання, які стимулюють мовленнєву активність у різних формах: дидактичні та сюжетно-рольові ігри, театралізовані вправи, арт-терапевтичні заняття, складання оповідей за картинками та ілюстраціями [1,2]. Творчі завдання забезпечують комплексний вплив на мовленнєвий розвиток, поєднуючи когнітивні, мовні та емоційно-вольові аспекти діяльності дитини.

Використання творчих завдань має низку переваг.

По-перше, вони сприяють розвитку структурної організації висловлювання та логічної послідовності думок. Дидактичні ігри та вправи на складання текстів дозволяють дитині планувати власне висловлювання, виділяти головні та другорядні елементи тексту, формулювати судження та аргументовану думку [1, 2, 3].

По-друге, творчі завдання стимулюють семантичний розвиток мовлення, забезпечуючи поповнення словникового запасу, навчання узагальненню та конкретизації понять, а також формування здатності виражати зміст висловлювання точно й зрозуміло [2, 5].

По-третє, важливим є вплив творчих завдань на мотиваційно-комунікативну сферу дитини. Діти із затримкою мовленнєвого розвитку часто уникають спілкування, відчуючи невпевненість у власних можливостях. Творчі ігрові завдання створюють ситуації успіху, підвищують інтерес до спілкування, формують позитивну

мотивацію до мовленнєвої діяльності та сприяють розвитку впевненості у власних здібностях [1].

Виконання таких завдань передбачає не лише мовленнєве планування, а й розвиток логічного мислення, уваги, пам'яті, що забезпечує комплексний підхід до корекційної роботи. Діти тренуються відтворювати послідовність подій, формулювати описові та оповідні тексти, а також застосовувати нові слова та мовні конструкції в практичному контексті.

До таких завдань належали: складання оповідань за серіями малюнків або коміксів, де діти описували послідовність подій та вигадували власні продовження; рольові ігри та драматизація, що стимулювали активне мовлення, розвиток виразності та інтонації; творчі малюнки з подальшим їх словесним описом, що розвивало образне мислення та вміння детально описувати предмети й події; складання казок або історій на основі запропонованого початку або карток із героями та словами; різноманітні мовні ігри, такі як «Склади речення», «Естафета оповідача», «Озвучення кадру» тощо.

«Кубик Історій». Педагог розкладає картки із зображенням предметних картинок (або написаними словами) зображенням донизу. Потім дитині пропонують кинути кубик, обрати стільки картинок, скільки випало крапочок, та скласти зв'язну історію).

«Естафета оповідача». Педагог пропонує дітям разом скласти історію. Одна дитина починає історію, складаючи 2-3 речення, передає естафету наступній дитині, яка продовжує розповідь, зберігаючи логіку.

«Озвучення кадру». Педагог демонструє картинку або короткий уривок відео (без звуку) із неясним сюжетом, наприклад, людина, яка дивиться у вікно, побудована дивна будівля, собака біжить по стежці тощо. Дитина має озвучити чи описати, що відбувається, хто ці люди, що вони відчувають і що буде далі; звідки біжить собака, де її господар тощо.

«Дивний діалог». Педагог пропонує дитині скласти діалог двох персонажів, які ніколи б не зустрілися, наприклад, водоспад та старовинний годинник, маленький кактус і диригент симфонічного оркестру, сонячний промінь і нічний сторож музею, балерина і старий вуличний ліхтар, листок паперу й вулкан. Під час такого діалогу, вони мають розкрити ставлення персонажів до світу.

«Опис невидимого об'єкту». Педагог кладе в мішечок будь-який предмет. Дитина має лише на дотик описати предмет так детально, щоб інші могли його впізнати. Опис має включати форму, текстуру, вагу, температуру, можливе призначення.

«Розмова кольорів». Педагог пропонує дітям обрати два контрастні кольори із запропонованих (яскраво-жовтий і темно-синій, червоний і бірюзовий, помаранчевий і зелений, чорний і білий, блакитний і помаранчевий, рожевий і зелений, золотистий і чорний). Дитина має описати, що «відчуває», про що «думає» кожен колір, порівняти їхнє «життя», використовуючи метафори, порівняння та епітети.

«Створення реклами Непотребу». Педагог пропонує дітям обрати один із запропонованих абсолютно непотрібних чи зламаних предметів (старий гудзик, дірява ложка, зламаний ключ, одинока шкарпетка без пари, порожня катушка від ниток, тріснутий пластмасовий стаканчик, поламана прищіпка, зламаний брелок, розірваний конверт, шматочок старої дерев'яної лінійки). Дитина має скласти яскравий, переконливий рекламний усний спіч (або записати текст), який змусить людей купити цей предмет, підкреслюючи його унікальність та винятковість.

«Гра-драматизація». Педагог пропонує дітям грати ролі героїв казок, професій або родичів, відтворюючи різні сцени. Наприклад, діти говорять від імені свого персонажа-казкового героя і розповідає, що сталося далі у казці.

«Творче малювання з описом». Педагог пропонує дітям заздалегідь намалювати картину або ілюстрацію, а потім описує її словами. Наприклад, дитина малює картину, що відображає його улюблене свято і розповідає про те, що відбувається на малюнку; або дитина створює «фантастичну тварину» та описує її зовнішній вигляд, звички і середовище проживання.

«Складання казок або історій». Педагог пропонує дітям послухати початок історії і продовжити її, використовуючи власну уяву та мовленнєві навички. Наприклад, педагог подає такий початок: «Одного разу маленький зайчик знайшов у лісі дивний предмет...».

Творчі письмові завдання:

- написати листа казковому герою;
- скласти опис свого улюбленого предмета або іграшки;

- заповнення «мовних карток»: наприклад, придумати речення зі словами, що починаються на певну літеру.

«Казка на новий лад» передбачає різні види змін у класичних казках: введення у сюжет сучасних героїв; поява героя з іншої казки; виключення певного героя; використання героями сучасних предметів чи приладів; відсутність атрибуту або його заміна; зміна обставин, часу або місця подій.

Під час творчої роботи з дітьми ми обговорювали, з чого починається казка, хто її герої, а також як такі зміни впливають на сюжет, окремі події та взаємини персонажів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. У результаті теоретичного аналізу встановлено, що формування зв'язного мовлення у молодших школярів із порушеннями мовлення є складним багатокomпонентним процесом, який вимагає поєднання лінгвістичного, психолінгвістичного та педагогічного підходів. Ефективність розвитку зв'язного мовлення забезпечується використанням творчих завдань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Корольок Т., Ярмола О. Характеристика стану зв'язного мовлення дітей 4-5 років із загальним недорозвиненням мовлення III рівня. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогічна*. 2012. №. 28. С. 74-78.
2. Маракіна А. Г. Розвиток зв'язного мовлення дітей молодшого шкільного віку з ЗНМ III та IV рівнів за допомогою настільних ігор. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : матеріали III Всеукр. конф., м. Харків, 13-14 трав. 2025 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди, 2025. С. 216-218.
3. Савенко О. І. Розвиток зв'язного мовлення в дітей молодшого шкільного віку із затримкою психічного розвитку (в умовах інклюзивного навчання) : кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістр. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. 73 с.
4. Скрипченко О. В. Вікова психологія: підручник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2010. 412 с.
5. Тома Ю. В. Дидактична гра як засіб формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язберезжувальної освіти* : зб. наук.праць (м. Харків, 20 жовт. 2022 р.). Харків: ХПНУ імені Г. С. Сковороди. 2025. С. 193-194.

Тімея ЛУКАНДІ

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Лариса СТАХОВА

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У статті проаналізовані психолінгвістичні основи розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із порушенням мовлення.

Ключові слова: порушення мовлення, зв'язне мовлення, молодший шкільний вік.

Постановка проблеми. Розвиток зв'язного мовлення у молодших школярів є однією з ключових передумов успішного засвоєння навчальної програми, формування комунікативної компетентності та інтелектуального становлення дитини. У сучасних психолінгвістичних дослідженнях наголошується, що зв'язне мовлення виступає не лише засобом комунікації, а й важливим механізмом мислення, що забезпечує узагальнення, планування та регуляцію пізнавальної діяльності. Проте в умовах порушеного мовленнєвого розвитку цей процес суттєво ускладнюється. Діти з мовленнєвими розладами часто мають недостатньо сформовані лексико-граматичні структури, порушення фонематичного сприймання, труднощі у побудові логічно послідовних висловлювань, що негативно впливає на якість їхнього мовлення та навчальних досягнень. Важливо не лише формувати мовленнєві навички, а й розуміти психолінгвістичні механізми, які лежать в основі процесів породження і сприймання висловлювання.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема розвитку зв'язного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення широко висвітлюється у працях як вітчизняних, так і зарубіжних науковців. Значний внесок у дослідження механізмів мовленнєвої діяльності зробили Л. Виготський, О. Леонтьєв, І. Зимня, які розкрили психолінгвістичну природу мовлення, його зв'язок із мисленням та пізнавальною діяльністю дитини. Серед сучасних українських дослідників варто відзначити

праці Н. Гаврилюк, Т. Ткаченко, Л. Стахової, які аналізують особливості розвитку мовлення у дітей із фонетико-фонематичними та загальними мовленнєвими порушеннями. Г. Грибань, Л. Трофіменко, О. Хома розглядають основні етапи та напрями роботи з корекції форм зв'язного мовлення, прийоми розвитку мовлення на уроках рідної мови в початковій школі, шляхи діагностики у контексті психолінгвістичного підходу до методики виявлення особливостей усного мовлення молодших школярів.

Мета статті полягає у висвітлюванні психолінгвістичних основ розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із порушенням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Зв'язне мовлення є вищою формою мовленнєвої діяльності, яка забезпечує можливість послідовного, логічно завершеного та змістовного висловлення думок. У психолінгвістиці воно розглядається як інтегрований процес, що поєднує когнітивні, мовленнєві та комунікативні механізми. Психолінгвістичний підхід пояснює, як процеси породження та контролю мовлення взаємодіють на різних рівнях мовленнєвої діяльності. Мовлення є не лише засобом комунікації, а й знаряддям мислення, тому будь-які порушення у мовленнєвій сфері неминуче відображаються на когнітивному розвитку дитини [1].

У літературі визначено певні рівні процесу породження мовленнєвого висловлювання відповідно до психолінгвістичної теорії діяльності і є ключовими для розуміння як норми, так і порушень зв'язного мовлення.

1. Мотиваційно-комунікативний рівень є початковою фазою мовленнєвої діяльності, що забезпечує її спонукання та спрямованість. На цьому рівні формується комунікативний намір – мотив та задум – основний зміст майбутнього висловлювання, включається емоційно-вольова сфера, що визначає потребу в спілкуванні.
2. Смисловий (програмує) рівень відповідає за внутрішнє планування та структурування висловлювання; відбувається перехід від задуму до внутрішньої мовленнєвої програми. Сюди входить визначення логічної послідовності частин тексту (зав'язка, розвиток подій, кульмінація, розв'язка), що ґрунтується на розвинених процесах мислення, уваги та пам'яті.
3. Моторно-реалізуючий рівень є зовнішнім виконанням сформованої програми – переведенням внутрішнього плану у зовнішнє,

доступне для сприйняття мовлення; відбувається оформлення внутрішньої смислової програми відбувається за допомогою лексичних, граматичних та фонетичних засобів мови, артикулювання або написання [1, 2].

На мотиваційно-комунікативному рівні в дітей з порушеннями мовлення часто спостерігається зниження мовленнєвої ініціативи, афективна незрілість, низька потреба у розгорнутому спілкуванні, що ускладнює виникнення повноцінного мотиву для створення зв'язного тексту. Труднощі у плануванні розповіді, порушення логіки та послідовності, «застрягання» на деталях або, навпаки, надмірна фрагментарність і пропуски важливих частин мають місце в дітей з порушеннями мовлення на смисловому рівні; дитина не може утримати в пам'яті складну програму висловлювання. На моторно-реалізуючому рівні в дітей даної категорії виникають помилки у використанні відмінків, роду, в узгодженнях слів, спостерігаються заміни слів, пошук потрібного слова. В результаті мовлення стає нечітким, фрагментованим, рясніє паузами та невірним синтаксисом.

Розвиток зв'язного мовлення у молодших школярів із порушеннями мовлення має свою специфіку, оскільки відбувається в умовах недостатнього функціонування окремих ланок мовленнєвої системи, а саме фонетико-фонематичної, лексико-граматичної, семантичної або синтаксичної.

Первинний системний недорозвиток мовлення у молодших школярів свідчить про порушення на всіх етапах механізму породження мовлення: від формування внутрішнього задуму до його зовнішньої реалізації. Це унеможлиблює повноцінну реалізацію складних розумових операцій (аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) безпосередньо над мовними знаками (словами, граматичними формами). Недосконалість лексико-граматичних та фонетико-фонематичних операцій перешкоджає швидкому та точному зовнішньому кодуванню думки. Внаслідок нерозвиненості внутрішніх механізмів, учням складно виділити мову як об'єкт вивчення, що перешкоджає теоретичному аналізу мови в шкільному курсі, оскільки критерії оцінки словника та інших мовних складових (що базуються на операціях порівняння та узагальнення) залишаються недоступними. Отже, первинне порушення психолінгвістичних ме-

ханізмів мовленнєвої діяльності унеможлиблює повноцінну інтелектуалізацію мови, необхідну для успішного шкільного навчання [4].

У психолінгвістиці особлива увага приділяється взаємозв'язку між мисленням і мовленням. Формування зв'язного висловлювання передбачає не лише мовне оформлення, а й логічну організацію змісту. Дослідження І. Кузнецової та В. Тарасенко доводять, що розвиток словесно-логічного мислення позитивно впливає на якість зв'язного мовлення, оскільки формує вміння структурувати висловлювання, виділяти головне та другорядне, забезпечує смислову цілісність тексту [3].

Ефективність формування зв'язного мовлення залежить від системного підходу до корекційно-розвивальної роботи. Психолінгвістичний аналіз дозволяє вибудувати методики, спрямовані на активізацію мовленнєвого програмування, розвиток внутрішнього мовлення, пам'яті, мислення, комунікативних умінь. Такі методики включають вправи на побудову логічних послідовностей, реконструкцію тексту, доповнення висловлювань, переказ із опорою на план або схему.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, психолінгвістичний підхід до вивчення розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів із порушенням мовлення дає змогу глибше зрозуміти механізми, що забезпечують формування мовленнєвої діяльності дитини. Зв'язне мовлення є результатом складної взаємодії когнітивних, емоційно-вольових і лінгвістичних процесів, у межах яких мовлення виступає не лише засобом комунікації, а й формою мислення. Порушення у структурі мовленнєвої діяльності призводять до зниження рівня зв'язності, логічності та змістовності мовлення. Ефективна корекційно-розвивальна робота має ґрунтуватися на поєднанні психолінгвістичних і педагогічних принципів, спрямованих на вдосконалення мовленнєвого програмування, активізацію пізнавальних процесів і формування мотивації до мовленнєвої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Виготський Л. С. Теорія розвитку вищих психічних функцій: підручник. URL: https://pidru4niki.com/17021027/psihologiya/teoriya_rozvitku_vischih_psihichnih_funktsiy_vigotskogo (дата звернення: 15.10.2025 р.)
2. Лурія А. Р. Основи нейропсихології. URL: https://book-tower.com.ua/uk-psihologiya/uk-praktichna-psihologiya/osnovi-nejropsihologiji-luriya-a-r-myakobl?srsId=AfmBOoqjNx8PXkFoMzZfuDR_Ir7NMk3Fmj6P4A-2gk0PnxpCtIN6FmDE (дата звернення: 30.09.2025 р.)

3. Скрипченко О. В. Вікова психологія: підручник. К.: Видавничий дім «Слово», 2010. 412 с.
4. Трофименко Л. Психолінгвістичні основи виявлення особливостей лексичного компоненту мовлення у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2018. Т. 1 № 14. С.175-180.

УДК 376-056.264.091.33

Ольга МИРОШНИЧЕНКО

*здобувачка освіти ОР Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

*кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка*

ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглядаються наукові погляди щодо розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями. Висвітлено етапи розвитку дрібної моторики у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Ключові слова: *дрібна моторика, ручний праксис, діти дошкільного віку, мовленнєві порушення, загальне недорозвинення мовлення.*

Постановка проблеми. Виходячи із даних сучасних наукових досліджень науковцями доведено, що рівень розвитку мислення та інших пізнавальних навичок тісно пов'язаний зі станом рухових функцій, особливо з розвитком дрібної моторики рук і пальців.

У дітей із мовленнєвими порушеннями, зокрема із загальним недорозвиненням мовлення, часто спостерігаються проблеми із загальною моторикою, а також із точними та скоординованими рухами пальців. У повсякденному житті такі діти стикаються з труднощами при виконанні дій, що вимагають тонких рухів рук. Це може проявлятися в недостатній координації, нечіткості рухів, складнощах із переходом від одного руху до іншого та їх автоматизацією. Також у дітей можуть бути неузгоджені та хаотичні рухи. Ці труднощі можуть стати причиною проблем з адаптацією в школі в молодшому віці.

Слід зазначити, що питання розвитку моторики пальців у дітей із загальним недорозвиненням мовлення й на сьогодні залишається дуже актуальним. Саме тому вкрай важливо приділяти увагу вправам для розвитку ручної моторики в процесі спеціального

навчання дітей із ЗНМ.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідники, які вивчали діяльність мозку та дитячу психіку, зокрема М. Бернштейн, В. Бехтерєв, В. Гіляровський, О. Запорожець, В. Лубовський, О. Лурія та інші, наголошували на стимулюючому впливі функції руки. Наприклад, М. Бернштейн писав, що рухові дії тренують не стільки руки, скільки мозок, і відносив мовлення до вищого рівня організації рухів. В. Бехтерєв зазначав, що рухи руки тісно пов'язані з розвитком мовлення і сприяють йому.

В. Гіляровський вважав затримку мовленнєвого розвитку частковим проявом загального відставання в моториці. В. Лубовський вказував на важливість вивчення взаємозв'язку між руховим аналізатором і мовленнєвою системою. Дослідження М. Кольцової та О. Лурії показали, що руховий аналізатор відіграє ключову роль у розвитку вищої нервової діяльності та психічних функцій людини.

Таким чином, дослідження науковців підтверджують особливу актуальність проблеми розвитку дрібної моторики пальців у дітей із мовленнєвими порушеннями.

Мета статті: висвітлити наукові погляди щодо розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз впливу рухової сфери на психіку підтверджує, що розвиток моторики пальців безпосередньо впливає на психічний розвиток дитини, особливо на її мисленнєво-мовленнєву сферу. Тому в дошкільних та спеціальних закладах корекційно-відновлювальна робота обов'язково повинна включати заходи з розвитку ручного праксису. З огляду на зростання інклюзивних тенденцій в Україні, таку практику слід поширювати на всі навчальні заклади.

На початковому етапі необхідно провести обстеження моторних функцій, щоб оцінити стан рухового аналізатора, який включає загальну моторику, міміку, моторику артикуляційного апарату та моторику кистей і пальців рук. Обстеження ручного праксису, як правило, проводиться за методиками М. Озерського та О. Лурії. При цьому важливо оцінити такі параметри, як: ізольована робота кожної руки; одночасне володіння пальцями обох рук; виконання вправ із заплющеними очима; якість, темп і ритм виконання вправ; координація та сила м'язів; навички роботи з дрібними предметами та графічні навички [6, с. 8-9].

Зазначені дослідження підкреслюють, наскільки важливо систематично працювати над розвитком дрібної моторики, щоб забезпечити гармонійний розвиток дитини.

Для оцінки дрібної моторики рук у дітей використовуються різні методики, які допомагають визначити якість і рівень диференціації рухів.

Методика М. Поваляєвої включає вправи на стискання пальців у кулаки, почергове згинання пальців на кожній руці, а також послідовне з'єднання пальців однієї руки з пальцями іншої. Для оцінки практичних навичок також пропонується викладання візерунків із мозаїки, застібання гудзиків, нанизування намистинок та креслення вертикальних ліній [4, с. 353-355].

Л. Лопатіна пропонує досліджувати стан ручного праксису, що є основою для виконання цілеспрямованих рухів, у дітей з мовленнєвими порушеннями. Методика поділяється на два етапи.

1. Кінестетична основа рухів. Оцінюється здатність до точного відчуття положення та руху пальців. Завдання включають одночасне витягування певних пальців (наприклад, вказівного і мізинця), розміщення одного пальця на іншому та з'єднання пальців у кільце.
2. Кінетична основа рухів. Досліджується послідовність і плавність рухів. Це включає почергове згинання/розгинання пальців, імітацію гри на піаніно, а також одночасну зміну положення кистей рук (одна в кулаці, інша з розпрямленими пальцями) [1, с. 125].

Після оцінки дрібної моторики та ручного праксису можна розпочинати корекційну роботу. Вона є особливо важливою для дітей з мовленнєвими порушеннями, оскільки їхня здатність до регуляції рухів часто недостатньо розвинена, і їм важко запам'ятовувати інструкції.

Важливо починати з розвитку загальної моторики, обов'язково супроводжуючи рухи мовленнєвим матеріалом. У роботі слід використовувати веселі, жартівливі тексти та пісні, які допомагають дітям краще зосередитися та запам'ятати рухи. Вміст тексту має підказувати рухи [2, с. 40-48].

На початку логопед чітко та повільно вимовляє текст, супроводжуючи його рухами, а діти тільки повторюють рухи. Згодом діти поступово починають повторювати і слова. Рекомендується працювати з одним і тим же текстом протягом тижня, що допомагає

краще закріпити навички.

Заняття в ігровій формі значно покращують засвоєння матеріалу. Ось чому пальчикова гімнастика є ключовим інструментом для розвитку дрібної моторики рук, що, своєю чергою, позитивно впливає на мовленнєвий розвиток. Цей вид роботи є не лише цікавим для дітей, а й надзвичайно ефективним, оскільки рухи пальців миттєво активізують відповідні зони кори головного мозку.

Важливі наступні умови проведення занять: системність, поступовість, повторення, наслідування, індивідуальний підхід.

Для досягнення максимального ефекту необхідно використувати продуману систему вправ із різними предметами, що розвивають дрібну моторику, зорово-моторну координацію та просторову орієнтацію. Ці завдання можна виконувати як на індивідуальних і групових заняттях, так і в повсякденному житті, наприклад, у спеціально облаштованому куточку [3, с. 30-31].

В роботі з дітьми із загальним недорозвиненням мовлення вкрай важливо використовувати ручну діяльність, шнурівки, застібки, засоби рукоділля, роботу з дрібними предметами, папером тощо. Також важливо, щоб батьки також заохочували дітей до таких вправ удома, адже ці навички є ключовими для самообслуговування.

Фахівці мають розуміти, що розвиток дрібної моторики – це не лише корекція мовлення, а й важлива підготовка до письма. Вправи в зошитах і різні графічні завдання сприяють розвитку ручного праксису та графічних навичок. Це допомагає дітям стати більш акуратними, наполегливими та старанними, що є важливим для успішного навчання у школі [5].

Існує безліч посібників, але логопедам слід вибирати ті, які відповідають віку та рівню розвитку дитини. Завдання варто подавати в ігровій формі, поступово ускладнюючи їх. Це дозволить підготувати дитину до одного з найскладніших етапів шкільного життя – оволодіння письмом.

Висновки. На сьогодні робота з розвитку дрібної моторики в дітей із мовленнєвими порушеннями, зокрема із загальним недорозвиненням мовлення є досить актуальною та важливою. Адже дрібна моторика напряду пов'язана з мовленнєвим розвитком дітей.

Вправи для кистей і пальців рук є ключовим інструментом для розвитку мозку. Стимулювання дрібної моторики активізує кору головного мозку, покращує його загальну працездатність і

позитивно впливає на формування вищих психічних функцій, особливо мислення та мовлення.

Тренування дрібних рухів є потужним засобом для стимуляції мовленнєвого розвитку, підготовки до письма та покращення артикуляції.

Отже, розвиток дрібної моторики рук – це важливий і ефективний спосіб покращити роботу мозку та стимулювати всебічний розвиток дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биковець Л. Л. Вплив рухів пальців рук на розумовий та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2012. №2. С. 124-131.
2. Воробей Л. Г. Вправи для розвитку дрібної моторики рук. *Дошкільний навчальний заклад*. 2017. №3. С. 40-48.
3. Козак О. Пізнаємо світ пальчиками. Розвиток дрібної та загальної моторики молодших та старших дошкільнят. *Палітра педагога*. 2011. №5. С. 30-31.
4. Пономаренко Е. І., Афоніна Л. Н., Возняк О. Н. Розвиток дрібної моторики дітей дошкільного віку з порушенням в мовленнєвому розвитку. *Педагогіка*. 2016. №3. С. 352-355.
5. Хрестоматія з логопедії: навч. посіб. / Шеремет М. К., Мартиненко І. В. Київ: КНТ, 2006.
6. Шеремет М. К., Гулько З. П. Формування готовності дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення до навчання в школі в умовах спеціального дошкільного закладу. *Імідж сучасного педагога*. Науково-практичний освітньо-популярний журнал. 2004. № 8-9. С. 82-84.

УДК 373.2.091.33-027.22:615.85:159.935

Ольга МИРОШНИЧЕНКО

*здобувачка освіти ОР Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ПІСКОВОЇ ТЕРАПІЇ

У статті висвітлено теоретичне обґрунтування використання піскової терапії як засобу розвитку дрібної моторики у дітей із мовленнєвими порушеннями.

Ключові слова: *дрібна моторика, діти дошкільного віку, мовленнєві порушення, піскова терапія.*

Постановка проблеми. Державний стандарт дошкільної освіти зосереджений на всебічному розвитку дитини, де ключову роль

відіграє спілкування. Саме тому усне мовлення є основним інструментом комунікації.

Розвиток мовлення тісно пов'язаний з дрібною моторикою – рухи пальців і кистей рук стимулюють мовленнєвий центр мозку. Тренуючи дрібну моторику, ми готуємо руку до письма, активізуємо мислення та підвищуємо активність кори головного мозку.

Один з ефективних методів для цього – піскова терапія. Використання піску в логопедичній роботі допомагає розвивати координацію рухів, коригувати мовленнєві порушення та стимулювати мовлення. Це дозволяє дитині долати труднощі граючись.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зв'язок між дрібною моторикою та мовленням є добре вивченою темою, що підтверджується роботами багатьох науковців, зокрема М. І. Кольцової, Р. О. Левіної, Н. О. Смаль та І. М. Резніченко.

Дослідження охоплюють різні аспекти, як-от розвиток дрібної моторики (Л. М. Воробей, М. І. Кольцова, Н. О. Смаль), корекція мовленнєвих порушень (Н. С. Азаренкова, А. М. Богуш, Ю. В. Рібцун) та використання ігрових засобів для моторики (С. П. Безпала, Н. В. Голота, І. С. Горбатих).

Однак, незважаючи на значну кількість теоретичних робіт, практичні аспекти застосування піскової терапії для розвитку дрібної моторики у дошкільників із мовленнєвими порушеннями залишаються недостатньо дослідженими.

Мета статті: висвітлити можливості розвитку дрібної моторики у дітей дошкільного віку із мовленнєвими порушеннями засобами піскової терапії.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дітей із нормотиповим розвитком дрібна моторика послідовно розвивається від загальної до дрібнішої, проходячи через кілька етапів. Однак у дітей із порушеннями мовлення часто спостерігається відставання цього процесу. Це проявляється в неточності рухів, слабкості м'язів, труднощах із самообслуговуванням і поганій координації «око-рука» [1, с. 49-51].

Для стимуляції дрібної моторики ефективно використовувати ігри з предметами, конструктори та дидактичні матеріали, такі як мозаїка та шнурівки. Ці заняття не тільки покращують моторику, але й розвивають увагу та координацію.

Особливо ефективним інструментом є піскова терапія, яка позитивно впливає на сенсорні відчуття та емоційний стан дитини.

Такий підхід перетворює корекційні заняття на захопливу гру, що підвищує мотивацію і прискорює прогрес у корекції мовленнєвих порушень.

Піскова терапія – це ефективний корекційний метод, що допомагає дітям із порушеннями мовлення. Вона не лише розвиває моторику, але й сприятливо впливає на емоційний стан дитини [3, с. 12].

Взаємодія з піском активує тактильні рецептори на кінчиках пальців, що стимулює мовленнєві центри мозку. Маніпуляції з піском, такі як пересипання, малювання чи перебирання, розвивають дрібну моторику, зміцнюючи м'язи кистей рук. Крім того, пісок має заспокійливий ефект, допомагаючи дитині розслабитися, зняти емоційну напругу, зменшити тривожність та покращити концентрацію [4, с. 8].

Піскова терапія має значний терапевтичний та розвивальний потенціал. Вона допомагає дітям виразити свої почуття та переживання, підвищити впевненість у собі та сприяє особистісному розвитку.

Метод піскової терапії базується на створенні безпечного середовища, де дитина може вільно досліджувати світ через гру. Це дозволяє вихователям і психологам краще зрозуміти внутрішній стан дитини та налагодити з нею контакт.

Пісок – це піддатливий та ефективний матеріал, що дає дитині можливість відчувати себе творцем, опрацювати особисті проблеми та навчитися взаємодіяти з однолітками.

Ідеї для вправ з піском можуть бути різні:

- Малювання пальцями на піску розвиває координацію «око-рука» та готує дитину до письма.
- Сортування, закопування та пошук дрібних предметів тренує пінцетний захват та увагу.
- Ліплення, створення фігурок з вологого чи кінетичного піску зміцнює м'язи пальців та розвиває просторове мислення.
- Відбитки, сліди на піску допомагають дитині усвідомити свої рухи [2, с. 33].

Піскова терапія – це універсальний інструмент, що поєднує гру, навчання та психологічну корекцію. Її легко адаптувати до віку та індивідуальних потреб кожної дитини.

Основоположником піскової терапії вважається Карл Густав Юнг, який вперше побачив у піску потенціал для самовираження.

Його послідовниця, Дора Кальфф, систематизувала метод, назвавши його «Sandplay Therapy». Хоча вони і не були логопедами, їхні ідеї лягли в основу застосування піскової терапії для корекції мовленнєвих порушень [5, с.276].

Пісок стимулює дрібну моторику, яка безпосередньо пов'язана з розвитком мовлення. Крім того, пісочна терапія сприяє емоційному розвантаженню, допомагаючи подолати психологічні бар'єри, що часто супроводжують проблеми з мовленням.

Наведемо приклади логопедичних вправ у пісочниці [4]:

- Автоматизація звуків. Дитина може малювати на піску, одночасно промовляючи слова з потрібним звуком. Наприклад, малюючи змійку, вона вимовляє звук «С».
- Збагачення словника. Логопед ховає іграшки в піску, а дитина, знаходячи їх, називає та описує предмети.
- Граматика. За допомогою піску можна відпрацьовувати узгодження слів у реченні, складати фрази тощо.
- Розвиток зв'язного мовлення. Дитина створює композиції на піску, розповідаючи казки чи власні історії.

Такий ігровий підхід перетворює рутинні вправи на захопливу гру, що підвищує мотивацію дитини. Оскільки дрібна моторика і мовлення взаємопов'язані, їх одночасний розвиток забезпечує швидкий прогрес.

Висновки. Розгляд існуючих методик розвитку дрібної моторики у дітей виявив, що більшість з них зосереджені на традиційних вправах (пальчикова гімнастика, ігри з дрібними предметами тощо). Водночас, піскова терапія є ефективним інноваційним методом, який поєднує сенсорну стимуляцію, емоційне розвантаження та корекційну роботу.

Таким чином, у статті розкрито теоретичне обґрунтування використання піскової терапії як засобу розвитку дрібної моторики у дітей із мовленнєвими порушеннями, що є важливою передумовою для мовленнєвого розвитку означеної категорії дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Колосова О. В. Інноваційні технології навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті сучасних освітніх парадигм*: зб. матеріалів наук.-практ. конференції викладачів і студентів факультету дошкільної, початкової освіти та мистецтв. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі Поділля», 2017. Вип. 6. С.49-51.

2. Мойсюк, І. І. Sand play – ігри з піском як засіб розвитку творчих здібностей дитини у початковій школі. Луцьк: Волинська обласна друкарня. 2018. 125 с.
3. Половіна О. І. (2012). Піскова терапія: міражі піщаної педагогіки. *Дитячий садок*. 33 (657), 11–15.
4. Чекстєре, О. Ю. Піскова анімація в закладі дошкільної освіти: методичні рекомендації. Київ: Інститут психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2023. 150 с.
5. Chalfon, M. & Ramos, D. (2021). Sandplay therapy with children with symptoms of Oppositional Defiant Disorder and Conduct Disorder. *Boletim Academia Paulista de Psicologia*. 41(101), 276–290.

УДК 376.091.39-056.264:[81'233:613.72]-053.4

Оксана МИХНО

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник – Людмила МОРОЗ
кандидат педагогічних наук, доцент*

МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТА ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ

У статті окреслено психолого-педагогічні особливості мовленнєвого розвитку дітей раннього віку та доведено необхідність інтеграції сучасних засобів у класичну логопедичну практику. Представлено комплекс вправ і інтерактивних завдань, спрямованих на збагачення словника, формування граматичної будови та розвитку діалогічного мовлення. Надано практичні рекомендації щодо впровадження цих технологій у роботу логопедів, вихователів та батьків.

Ключові слова: активізація мовлення, ранній вік, ігрові технології, інтерактивні засоби, логопедична робота, мовленнєвий розвиток.

Постановка проблеми. Розвиток мовлення дітей раннього віку (1–3 роки) є критичним для формування мовленнєвої функції та закладає фундамент для когнітивного і соціального розвитку [1]. Своєчасна стимуляція мовлення допомагає дитині ефективно комунікувати та формує основу для подальшого навчання [2, с. 15]. Збільшення кількості дітей із затримкою мовленнєвого розвитку та вимоги до інтенсивності навчання актуалізують пошук нових методів.

Гра є провідною діяльністю дитини раннього віку та природним стимулятором мовленнєвої активності [5, с. 704]. Інтерактивні технології, такі як сенсорні панелі та розвивальні додатки, відкривають додаткові можливості для розвитку мовлення [7, с. 31]. Отже, виникає потреба наукового обґрунтування та методичного

поєднання ігрових і інтерактивних підходів [12, с. 75].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Останні дослідження з проблем розвитку мовлення дітей раннього віку підтверджують необхідність комплексного підходу, який поєднує традиційні методи логопедичної роботи з ігровими та інтерактивними технологіями. В. Албул [1, с. 23] підкреслює значення систематичного збагачення словникового запасу через дидактичні вправи, які формують основу для подальшого мовленнєвого розвитку. Ю. Аннас [2, с. 15] наголошує на важливості раннього виявлення та корекції порушень мовленнєвого розвитку, адже саме цей підхід дає змогу своєчасно стимулювати активне формування й збагачення словникового запасу дитини.

Г. Білавич [4, с. 7] наголошує на ролі інтерактивних засобів у формуванні комунікативних навичок та розвитку діалогічного мовлення у дітей раннього віку а Т. Богдан і Д. Галаган [5, с. 28] демонструють практичну ефективність застосування конструктора LEGO та інтерактивних ігор для стимуляції мовленнєвої активності. А. Богуш і Н. Маліновська розглядають психолого-педагогічні засади ігрової діяльності, підкреслюючи її значення у формуванні природних мовленнєвих ситуацій. Автори також пропонують методики комплексного розвитку мовлення, що передбачають використання багаторазових ігрових вправ для закріплення та автоматизації мовних умінь [7, с.25].

Окремі дослідження, зокрема О. Воропаєва та М. Давидова [8, с. 60], показують, що інтеграція сучасних ІКТ у освітній процес сприяє підвищенню мотивації дітей до мовленнєвої діяльності та індивідуалізації завдань. О. Казачінер [9, с. 49] висвітлює переваги використання логоказок у розвитку мовлення.

Мета статті. Висвітлити можливості ефективного застосування інтерактивних і ігрових технологій для активізації мовлення дітей раннього віку.

Виклад основного матеріалу. Гра є провідним засобом пізнання навколишнього світу для дітей раннього віку та слугує ключовим інструментом засвоєння соціальних ролей і норм поведінки [5, с. 704]. Вона створює природні мовленнєві ситуації, у яких дитина має можливість експериментувати зі словами, висловлювати свої думки та взаємодіяти з дорослими та однолітками. Завдяки грі дитина поступово опановує нові мовні конструкції,

вчиться складати прості речення та відтворювати їх у контексті спілкування.

Ігрові технології надають низку можливостей для розвитку мовлення. Вони стимулюють словникову активність через рольові та дидактичні ігри, де дитина активно підбирає слова та виражає свої думки у вигляді коротких фраз або речень [11]. Гра підвищує мотивацію мовлення завдяки емоційному підкріпленню: позитивні емоції, інтерактивна взаємодія та успішне виконання завдань заохочують дитину до активного мовного прояву. Ігровий контекст сприяє автоматизації мовленнєвих навичок. Повторення слів, фраз та мовних конструкцій у різних ігрових ситуаціях дозволяє дитині поступово переходити від пасивного сприйняття до активного використання мовних одиниць у повсякденному спілкуванні [6, с. 336].

Інтерактивні засоби забезпечують двосторонню взаємодію між дитиною та контентом: розвивальні додатки, інтерактивні книги, проєкційні системи [7, с.31]. Переваги: мультисенсорність, миттєвий зворотний зв'язок та індивідуалізація завдань. Наприклад, гра «Чарівний мішок» дозволяє дитині ідентифікувати предмети та формувати речення [3, с. 7].

Комплексна методика активізації мовлення дітей раннього віку ґрунтується на поєднанні класичних логопедичних прийомів з ігровими та інтерактивними технологіями, що дозволяє забезпечити більш ефективний та системний розвиток мовленнєвих навичок [8, с.60]. Основою такої методики є створення мовленнєвого середовища, в якому дитина постійно перебуває у ситуаціях комунікації, стимулюється словникова активність та формуються навички зв'язного мовлення.

Перший етап передбачає організацію сприятливого мовного середовища, де дорослі моделюють приклади правильного мовлення та підтримують активну участь дитини у спілкуванні. Другий етап спрямований на стимуляцію пасивного словника через дидактичні ігри, які допомагають малюку знайомитися з новими словами та їхніми значеннями, поступово переводячи їх у активний словниковий запас. Наступний етап передбачає використання інтерактивних карток, додатків та інших технологічних засобів для закріплення та активізації словникового запасу [11]. Це дозволяє дитині не лише запам'ятовувати слова, а й застосовувати їх у конкретних

мовленнєвих ситуаціях. Важливим також є етап, що зосереджений на розвитку зв'язного мовлення через сюжетно-рольові ігри, у яких дитина відпрацьовує навички формування речень, використання граматичних конструкцій і ведення діалогів з іншими учасниками гри [11]. Поєднання традиційних логопедичних прийомів, ігрових практик та інтерактивних засобів забезпечує комплексний підхід до формування мовленнєвої компетентності, активізує словниковий запас і сприяє розвитку комунікативних навичок.

Висновок. Результати застосування інтегрованої методики демонструють, що поєднання ігрових і інтерактивних технологій значно прискорює перехід слів із пасивного словника в активний. Ігрова діяльність формує природну внутрішню мотивацію до мовлення, тоді як інтерактивні засоби підвищують ефективність навчання завдяки мультисенсорності та миттєвому зворотному зв'язку. Крім того, активна участь батьків у мовленнєвих заняттях значно сприяє закріпленню нових навичок у повсякденному житті та підтримує загальний розвиток дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Албул В. Г. Засоби розвитку словника у дошкільників. *Актуальні проблеми психології. Том V. Випуск 17.* URL: <http://www.apppsychology.org.ua/data/jrn/v5/i17/3.pdf>
2. Аннас Ю. В. Затримка мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку: причини та прояви. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : збірник наук. пр.* Харків : Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, 2024. С. 9-11. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/ee0496e4-e73b-4ad5-abd7-867fa3344973>
3. Білавич Г. Інтерактивні засоби навчання як чинник комунікативного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Молодь і ринок.* 2023. №. 5/213. С. 7-12. <http://mir.dspu.edu.ua/issue/view/16831/9597>
4. Богдан Т.М., Галаган Д.О., Ярошенко Д.М. Використання конструктора LEGO у роботі з дітьми дошкільного віку: метод. посіб. для студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та вихователів ЗДО. Чернігів: Баликіна О.В., 2018. 60 с. <https://surl.li/cmjljb>
5. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика : теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 704 с. https://library.megu.edu.ua:9443/jspui/bitstream/123456789/1679/1/bogush_a_m_doshkil_na_lingvodidaktika_teoriya_i_metodika_nav.pdf
6. Богуш А. М., Маліновська Н. В. Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. *Підручник для студентів педагогічних коледжів (спеціальності 012 Дошкільна освіта).* Київ : Видавничий Дім «Слово», 2020. 336 с. <http://194.44.152.155/elib/local/r/r840.pdf>

7. Буркова Л. Ефективність й результативність публічного управління та адміністрування. <https://surl.li/harjfi>
8. Воропаєва, О., Давидова М. Застосування ІКТ в освітньому просторі ЗДО. Наука та освіта в дослідженнях молодих учених. *Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. для студ., аспірантів, докторантів, молод. учених*. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2022. С. 60–62. <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/fc64cb6a-18e7-46ab-b87b-61d4d6d61b1b/content>
9. Казачінер О. С., Бойчук Ю. Д. Розвиток зв'язного мовлення дітей за допомогою логоказок. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2022. № 80. С. 49-53. [http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILA=&S21STR=Pfto_2022_80\(1\)_10](http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?I21DBN=LINK&P21DBN=UJRN&Z21ID=&S21REF=10&S21CNR=20&S21STN=1&S21FMT=ASP_meta&C21COM=S&S21P03=FILA=&S21STR=Pfto_2022_80(1)_10)
10. Логвинчук С. Мовленнєва компетенція – засобами гри : ефективний досвід. *Дошкільне виховання*. 2016. № 2. С. 11–15. <http://libo.lib.zt.ua/jsui/bitstream/123456789/433/3/07-000227.pdf>
11. Пересадько Г. М. Роль і місце дидактичних ігор у розвитку мовлення дітей дошкільного віку : консультація практика. URL : <http://surl.li/wrfqtq>

УДК 376.091-056.264:81'233:[316.362.1-055.52-055.62+376.011.3
051+[37:061.1]]-043.2

Оксана МИХНО

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник – Людмила МОРОЗ
кандидат педагогічних наук, доцент*

АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ: РОЛЬ БАТЬКІВ, ЛОГОПЕДА ТА ОСВІТНІХ ЦЕНТРІВ

У статті проаналізовано роль родинного мовного середовища у формуванні словникового запасу й комунікативної активності дитини. Розкрито значення професійної діяльності логопеда як фахівця, що забезпечує діагностику, корекцію та розвиток мовленнєвої компетентності. Охарактеризовано можливості освітніх центрів, які створюють умови для інтерактивного навчання, групової взаємодії та інклюзії. Узагальнено досвід сучасних науковців і практиків, обґрунтовано потребу в комплексному підході, що поєднує зусилля трьох сторін. Подано рекомендації щодо удосконалення співпраці між сім'єю, логопедом і закладами освіти для ефективної активізації мовлення дітей.

Ключові слова: активізація мовлення; діти раннього віку; батьки; логопед; освітні центри; мовленнєвий розвиток; інтерактивні технології; комунікативна компетентність.

Постановка проблеми. Розвиток мовлення у дітей раннього віку визначає якість їхньої майбутньої освіти, соціалізації та комунікативних навичок. Сучасні дослідження засвідчують, що

мовленнєвий розвиток залежить від взаємодії кількох чинників: сімейного виховання, цілеспрямованої логопедичної допомоги та підтримки освітніх центрів [3, с.7]. Батьки є першими педагогами, які формують мовленнєве середовище дитини; логопеди забезпечують науково обґрунтовану корекційну та стимулюючу роботу; освітні центри створюють умови для комплексного мовленнєвого розвитку. Проте на практиці ця взаємодія не завжди достатньо скоординована, що уповільнює досягнення результатів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У працях В. Албула підкреслюється важливість систематичного збагачення словникового запасу дітей через спеціально організовані вправи та ігри [1]. Ю. Аннас наголошує на своєчасному виявленні затримок мовлення та ранньому зверненні до логопеда як запоруці попередження стійких труднощів [2, с.9]. А. Богуш і Н. Маліновська доводять, що комплексна методика активізації мовлення передбачає поєднання традиційних ігрових засобів і сучасних інтерактивних технологій [5, с.336]. Г. Білавич акцентує на ролі інноваційних засобів, які допомагають дітям з особливими потребами розвивати комунікативні навички [3, с.7]. Дослідники Т. Богдан і Д. Галаган демонструють можливості конструктора LEGO для стимуляції діалогічного мовлення [4, с.60]. Таким чином, у науковій літературі окреслено три головні напрями впливу – родинне середовище, логопедичний супровід і діяльність освітніх центрів, однак потребує конкретизації механізм їхньої співпраці.

Мета статті. Розкрити особливості активізації мовлення дітей у контексті взаємодії батьків, логопеда та освітніх центрів, а також розробити рекомендації щодо підвищення ефективності цієї співпраці.

Виклад основного матеріалу. Батьки створюють первинне мовне середовище дитини, яке визначає темпи її розвитку. Дослідження свідчать, що регулярне читання вголос, спільні ігри та діалоги з малюком сприяють збагаченню словникового запасу й розвитку граматичних структур. У період від 1 до 3 років саме сім'я формує звичку дитини до вербальної комунікації. Важливо, щоб батьки не лише повторювали слова, а й пояснювали їх значення, моделювали діалогічні ситуації, стимулювали дитину ставити запитання. Науковці наголошують, що відсутність повноцінного мовленнєвого контакту в сім'ї може стати причиною затримки

мовлення [2, с.9-11].

Логопедична допомога ефективна лише за умови активної участі батьків. Педагогічні дослідження доводять, що систематичне виконання домашніх завдань, рекомендованих логопедом, значно прискорює процес переходу слів із пасивного словника в активний [5, с.336]. Батьки виступають посередниками між логопедичними заняттями та повсякденним життям дитини: вони закріплюють мовленнєві навички у побутових ситуаціях, формують мотивацію до спілкування, підкріплюють досягнення позитивними емоціями. Логопед забезпечує діагностику мовленнєвого розвитку, визначає індивідуальні труднощі дитини та складає програму корекційних занять. Логопед використовує дидактичні ігри, сюжетно-рольові вправи, інтерактивні завдання, які забезпечують системний розвиток мовлення. Важливою є індивідуалізація підходу, адже кожна дитина має власні темпи розвитку та потребує різних методів стимуляції [1].

Сучасні освітні центри створюють інтегроване мовленнєве середовище, де поєднуються традиційні методи навчання й інноваційні технології. Вони організовують заняття, у яких діти беруть участь у колективних іграх, театралізованих діях, мультимедійних вправах. Такі практики стимулюють діалогічне мовлення, формують соціальні навички та готують до подальшої інтеграції у школу [7, с.213-217]. Дослідження показують, що використання інформаційно-комунікаційних технологій (мультимедійні програми, інтерактивні книги) підвищує інтерес дітей до мовленнєвої діяльності та сприяє індивідуалізації навчання [6, с.60-62].

Найвищий результат у процесі активізації мовлення досягається тоді, коли взаємодія між сім'єю, логопедом та освітнім центром є системною та послідовною. (Рис.1.)

Родинне середовище виступає базою для щоденної мовної практики: батьки підтримують інтерес дитини до спілкування, закріплюють набуті на заняттях навички та створюють природні ситуації для мовленнєвої активності. Логопед, у свою чергу, виконує функцію професійного керівника цього процесу – проводить діагностику, добирає оптимальні методи й надає рекомендації для домашньої роботи. Освітні центри забезпечують розширений соціальний простір, де дитина має змогу застосовувати мовлення у групових формах взаємодії, брати участь у сюжетно-рольових іграх,

театралізованих вправах та колективних завданнях. Узгодження навчальних програм, спільні консультації для батьків і логопеда, а також використання інтегрованих методичних матеріалів дозволяють вибудувати єдину систему, яка підтримує безперервний розвиток мовлення [1].

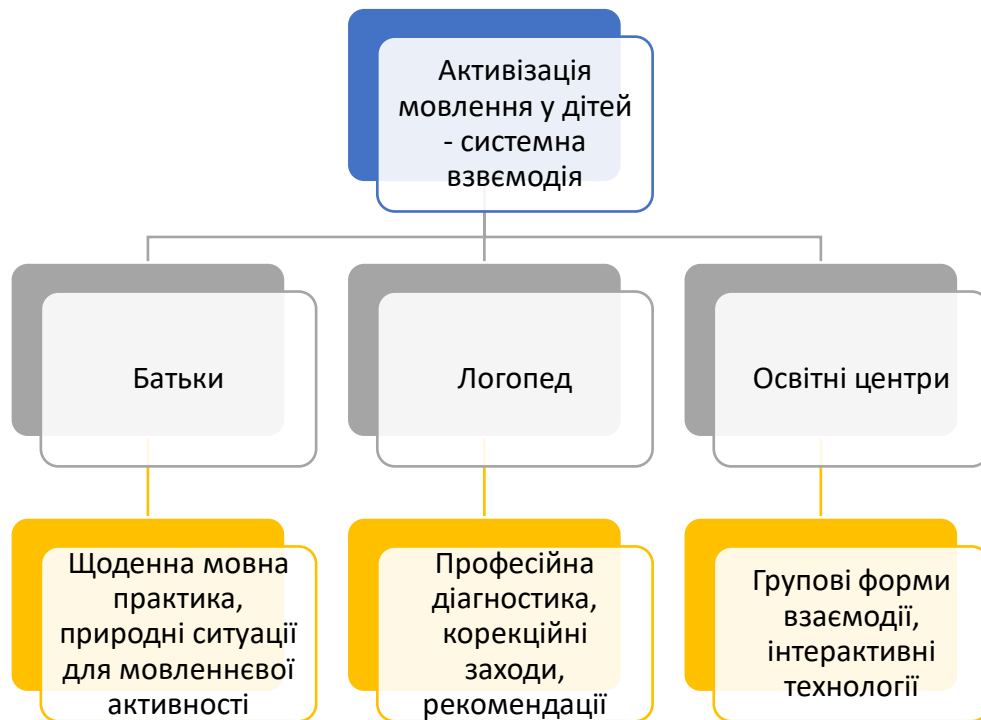


Рис.1. Активізація мовлення у дітей

Висновки. Розвиток мовлення дітей – це спільна відповідальність батьків, логопедів та освітніх центрів. Батьки формують базове мовне середовище та підтримують щоденну практику; логопед здійснює професійну діагностику і корекцію; освітні центри забезпечують комплексну соціалізацію та інтерактивні умови навчання. Взаємодія цих трьох складових забезпечує успішну активізацію мовлення, що впливає не лише на мовну компетентність, але й на когнітивний, емоційний і соціальний розвиток дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Албул В. Г. Засоби розвитку словника у дошкільників. *Актуальні проблеми психології. Том V. Випуск 17.* URL: <http://www.appsychology.org.ua/data/jrn/v5/i17/3.pdf>
2. Аннас Ю. В. Затримка мовленнєвого розвитку у дітей раннього віку: причини та прояви. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами...* Харків: ХНПУ, 2024. С. 9–11.
3. Білавич Г. Інтерактивні засоби навчання як чинник комунікативного розвитку дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Молодь і ринок.* 2023. №5/213. С. 7–12.

4. Богдан Т.М., Галаган Д.О., Ярошенко Д.М. Використання конструктора LEGO у роботі з дітьми дошкільного віку. Чернігів: Баликіна О.В., 2018. 60 с.
5. Богуш А. М., Маліновська Н. В. Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. Київ : Слово, 2020. 336 с.
6. Воропаєва О., Давидова М. Застосування ІКТ в освітньому просторі ЗДО. Харків: ХНПУ, 2022. С. 60–62.
7. Табака О. Ігрові методики як засіб активізації мовлення дітей. *Дошкільне виховання*. 2019. №7. С. 213–217.

УДК 376-056.264-053.5:81'355

Катерина МОСКАЛЕНКО

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО

*кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка*

БАГАТОФАКТОРНА ПРИРОДА ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено багатofакторну природу порушень звуковимови у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: порушення звуковимови, причини порушень звуковимови, молодший шкільний вік.

Постановка проблеми. Порушення звуковимови у дітей молодшого шкільного віку є актуальною та багатоаспектною проблемою сучасної логопедії та спеціальної освіти. Якісне оволодіння вимовою не лише забезпечує ефективну комунікацію, але й становить фундаментальну передумову для успішного засвоєння грамоти (письма та читання) та загалом успішності в початковій школі. Некореговані порушення звуковимови часто призводять до вторинних труднощів: дисграфії, дислексії, зниження навчальної мотивації та соціально-психологічної дезадаптації дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні наукові дослідження в логопедії пропонують різноманітні стратегії для корекції звуковимови у дітей. Зокрема, Ільяна В. М. та Пригода З. С. наголошують на важливості комплексного підходу, який поєднує тренування артикуляції з розвитком фонематичного аналізу та вмінням розрізняти схожі фонemi, Степанюк С.В. Заремба Л.В., Базенко О.О. – на вихованні культури звуковимови молодших школярів [5]. На додачу, Данилюк О. досліджує формування правильної

вимови в контексті навчання української мови дітей з фонетико-граматичним недорозвиненням [2].

Метою статті є висвітлення причин порушення звуковимови в дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Некоректна звуковимова виступає ключовою етіологічною основою для формування стійких порушень писемного мовлення – дисграфії та дислексії – у початковій школі. Крім того, артикуляційні розлади можуть спричиняти формування вторинних психологічних девіацій, таких як сором'язливість, соціальна замкнутість, зниження самооцінки та, у більш складних випадках, мовленнєвий негативізм.

Учитель-логопед є корекційним педагогом, чия діяльність спрямована на усунення мовленнєвих вад і сприяння загальному розвитку учнів для їхнього успішного навчання.

Робота учителя-логопеда на логопедичному пункті охоплює чотири ключові напрямки

- навчально-корекційна робота, що передбачає корекцію вимови звуків, розвиток фонематичних процесів, роботу над лексико-граматичною стороною та зв'язним мовленням, профілактику та корекцію писемного мовлення, розвиток психофізичних процесів;
- консультативно-просвітницька робота, яка спрямована на інформаційну підтримку батьків та педагогів;
- діагностична робота, яка включає комплексне обстеження усного та писемного мовлення учнів, які мають освітні труднощі, визначення структури та ступеня мовленнєвих порушень, а також ретельне вивчення анамнезу та індивідуальних особливостей дитини;
- організаційно-методична робота, яка включає ведення документації, самоосвіту та підвищення кваліфікації, співпрацю з фахівцями та підготовку матеріально-технічної бази кабінету [3].

Важливо визначити причини порушення звуковимови в дітей молодшого шкільного віку, тому як етіологічний фактор безпосередньо впливає на вибір ефективної логопедичної стратегії та прогнозування результатів корекційно-розвивальної роботи. В залежності від визначеної причини (органічна, функціональна, фонологічна) акцент у корекційній роботі буде спрямований на механічну

постановку звуків, диференціацію звуків, на розвиток рухливості органів мовлення, можливим може стати медичне втручання.

Причини порушень звуковимови є багатофакторними і традиційно поділяються на дві основні категорії: біологічні (органічні та функціональні) та соціальні.

1. Біологічні причини пов'язані з порушеннями анатомічної будови або фізіологічних функцій артикуляційного апарату та нервової системи:

- аномалії зубощелепної системи: прогенія, прогнатія, діастеми, що фізично ускладнюють коректну артикуляцію;
- патології язика: макроглосія або мікроглосія;
- коротка під'язикова вуздечка (анкілоглосія): обмежує рухливість кінчика язика, що може бути критичним для вимови сонорних та шиплячих звуків;
- аномалії піднебіння: високе, готичне або вузьке піднебіння;
- вроджені розщелини губи та піднебіння: призводять до порушення тембру голосу та грубих дефектів вимови всіх груп звуків;
- ураження ЦНС;
- недорозвинення фонематичного слуху;
- недостатня координація артикуляційних рухів без явних неврологічних уражень.

2. Соціальні причини не пов'язані з фізичними дефектами, але виникають унаслідок впливу зовнішнього середовища та некоректного мовленнєвого виховання:

- наслідування неправильних мовленнєвих зразків: імітація порушеної вимови дорослих або однолітків;
- «сюсюкання»: свідоме спотворення мовлення дорослими, що перешкоджає формуванню правильного слухового образу звуку;
- білінгвізм: раннє засвоєння двох мов може викликати тимчасову затримку у формуванні фонетичної системи (фонетичні інтерференції);
- відсутність слухового контролю: ігнорування батьками неправильної вимови, що перешкоджає формуванню навичок самоконтролю;
- психологічна неготовність: емоційна або вольова неготовність до складних артикуляційних рухів [1].

Висновки. Вчитель-логопед у межах своєї навчально-корекційної, діагностичної та консультативно-просвітницької роботи відіграє критичну роль у системі початкової освіти. Ключовим моментом є те, що ефективна логопедична стратегія та прогнозування результатів безпосередньо залежать від точного визначення етіологічного фактору. Комплексний підхід, що поєднує корекцію артикуляції з розвитком фонематичних процесів, залишається головним напрямком роботи, підкреслюючи актуальність міждисциплінарної взаємодії для забезпечення успішної навчальної траєкторії молодших школярів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Грибань Г. Освітні труднощі та рівні підтримки дітей з дислалією в освітньому процесі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2022. Вип. 1 (21). С. 9-21.
2. Данилюк О. До проблеми формування правильної звуковимови у дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком у процесі вивчення української мови. *Педагогічний часопис Волині*. 2017. № 1. С. 61-65.
3. Пінчук Ю.В. Організаційно-правові засади роботи вчителя-логопеда на логопедичному пункті у закладі середньої освіти. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. 2023. Вип. 44. С.39-45.
4. Пригода З. С. Формування орфографічно письма у школярів із тяжкими порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2015. Вип. 8. С. 108-114.
5. Степанюк С. В., Заремба Л. В., Базенко О. О. Корекційна робота з виправлення вад звуковимови першокласників. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. Вип. 18. С. 243-247.

УДК 376-056.264-053.5:81'355

Катерина МОСКАЛЕНКО

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ІГРОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено теоретичні засади та практичні можливості застосування ігротерапії як ефективного методу подолання порушень звуковимови у дітей молодшого шкільного віку.

Ключові слова: гра, порушення звуковимови, діти молодшого шкільного віку.

Постановка проблеми. Проблема порушень звуковимови у дітей молодшого шкільного віку є однією з найбільш актуальних у сучасній логопедії та спеціальній освіті. Якісне оволодіння вимовою є не лише основою для ефективної комунікації, але й критичною передумовою успішного засвоєння грамоти (читання та письма). Успішна корекційна робота вимагає використання ефективних та водночас адаптованих до вікових особливостей методів. З огляду на провідну роль гри в розвитку молодших школярів, ігротерапія виступає як гуманістичний та високомотиваційний підхід у корекції звуковимови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасна логопедія пропонує низку ефективних стратегій для корекції дитячої звуковимови. Пригода З. С., підкреслюють необхідність комплексного підходу, що включає артикуляційні вправи та розвиток фонематичного слуху. Степанюк С. В., Заремба Л. В. та Базенко О. О. акцентують на формуванні культури звуковимови у молодших школярів. Данилюк О. зосереджується на корекції вимови в процесі вивчення української мови дітьми з фонетико-граматичним недорозвиненням. Окремо варто виділити науковців Гришко М., Бібік Н., Заячківська Н., Кашуба Н., які досліджують методiku застосування дидактичних ігор у початковій школі, обґрунтовуючи їхню актуальність та важливість інтеграції як ключового компонента навчального процесу.

Метою статті є висвітлення теоретичних засад та практичних можливостей застосування ігротерапії як ефективного методу подолання порушень звуковимови у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Гра – це невід’ємна частина людського життя, що супроводжує нас від дитинства до зрілості. Особливо важливу роль ігрова діяльність відіграє в освіті. Застосування дидактичних та рольових ігор перетворює пасивне сприйняття знань на активне та динамічне розв’язання навчальних задач. Це дозволяє наситити ігрову структуру новим, змістовним матеріалом, роблячи гру потужним інструментом пізнання [2].

Ігрова діяльність – це комплексна система, що складається з п’яти взаємозалежних елементів, які визначають її сутність. До них належать:

- 1) мотиваційно-цільовий компонент: внутрішні та зовнішні стимули (інтерес, нагорода), що спонукають до гри;

- 2) змістовий компонент: каркас гри – її сюжет (сценарій) і встановлені обмеження (правила);
- 3) процесуально-операційний компонент: фактична динаміка та послідовність ігрових дій, механізми реалізації цілей;
- 4) контрольо-оцінний компонент: систематичний моніторинг і критична оцінка ходу гри (самоконтроль та оцінка);
- 5) результативний компонент: кінцеві підсумки гри, що включають задоволення від процесу, особистий розвиток (набуття навичок, зміна ставлень) та соціокультурне значення здобутків [1, 4].

Усі п'ять структурних елементів у своїй взаємодії демонструють багатоаспектність ігрової діяльності, що виходить далеко за межі звичайної забави.

У сучасній школі ігрова діяльність вийшла за межі простої розваги. Вона набула статусу гнучкого, багатоцільового педагогічного інструменту. Використання гри в навчально-виховному процесі охоплює чотири основні напрями її інтеграції [5].

1. Комплексне навчання: гра виступає як цілісна (автономна) навчальна технологія, що структурує засвоєння цілої теми чи розділу (наприклад, ділова гра або квест).
2. Інтеграція в методики: ігрові елементи використовуються як доповнювальна складова у рамках інших великих педагогічних технологій (наприклад, проєктний метод чи інтерактивне навчання).
3. Урочна діяльність: гра застосовується як формат заняття (урок-вікторина) або як частина традиційного уроку, інтегруючись на етапі мотивації, закріплення або контролю.
4. Позаурочний розвиток: гра є основною технологією позакласної та виховної роботи, спрямованою на розвиток соціальних навичок, колективної свідомості та змістовного дозвілля [3].

Ключовим принципом програми подолання порушень звуковимови у дітей молодшого шкільного віку має бути врахування провідної ролі ігрової діяльності у психологічному розвитку дітей молодшого шкільного віку. Програма є комплексною, включає ігрові технології для забезпечення системного впливу на мовленнєву сферу дитини, передбачає певні етапи та визначені напрями корекційної роботи.

I. Підготовчий етап – етап створення ігрового фундаменту.

Цей етап має на меті створити функціональну базу для корекції звуків, використовуючи ігрову мотивацію.

Напрями підготовчого етапу.

1. Розвиток артикуляційної моторики (артикуляційна гімнастика).

Гра-місія «Супергерої АРТИКУЛЯШИ». Цей формат апелює до інтересу дітей до супергероїв та квестів, надаючи кожній вправі функціональне призначення: «Лопатка» перетворюється «Щит захисту», «Маятник» – «Радар пошуку», «Чашечка» – «Телескоп відкриттів», «Парканчик» – «Маскування», «Трубочка» – «Чарівна маска».

2. Розвиток фонематичного слуху.

Гра «Вгадай, що я сховав» є ефективним інструментом для тренування фонематичного аналізу та слухової диференціації початкових (або кінцевих) звуків у словах. Для проведення гри відбирають 5-8 картинок, які включають як лексичні одиниці з однаковими початковими звуками (*машина, миша*), так і з різними (*апельсин, кит*). Після того, як дитина ознайомила з усіма словами, вона відвертається. Педагог ховає під однією з картинок фішку. Потім чітко артикулює лише перший звук слова-назви (наприклад, [М], якщо заховано під *Мишкою*). Завдання дитини – ідентифікувати цільову картинку серед подібних, використовуючи лише слухову інформацію про початковий звук. Також можливе ускладнення, коли називається останній звук у слові.

II. Етап постановки звуку – ігрове відкриття звуку.

Для постановки звуків використовуються традиційні методи: наслідування (заохочення наслідування ігрових персонажів), механічний метод (шпатель, зонди, які можуть бути представлені як «чарівні палички»), змішаний метод. Звук представляється як «Секретний звук героя» (наприклад, для [Ш] – це звук змії, для [Р] – звук мотора). Дитина «добуває» цей звук, щоб допомогти ігровому персонажу. Дзеркало можна використовувати як «Магічний екран» для візуального контролю артикуляції.

III. Етап автоматизації звуку – гра-подорож.

Кожен підетап даного етапу є «Місією». Рівні місій: є напрямками роботи на етапі автоматизації звуків: 1) склади – повторення складів та складових доріжок; 2) слова – відображене та самостійне

промовляння слів; 3) словосполучення – відображене та самостійне промовляння словосполучень; 4) речення – відображене та самостійне промовляння речень.

У роботі застосовувалися різні типи ігор, що поєднують рух, увагу та мовленнєві завдання. Настільні ігри-ходилки: умовою для здійснення ходу є правильне повторення заданого мовленнєвого матеріалу. Дидактично-рухлива гра «Влуч у звук»: дитина кидає м'ячик чи стрілу в мішень, поділену на сектори з картинками; завдання полягає у називанні предметної картинки або складанні речення за сюжетною картинкою, що відповідає влучному сектору. «Логопедичне лото»: використовуються коректурні таблиці з пронумерованими зображеннями предметів, назви яких містять цільовий звук; дитина витягує з мішечка діжечку з цифрою і має назвати відповідну картинку.

IV. Етап диференціації звуків – звукова розвідка.

В іграх «Слухай і розрізняй» та «Звуковий патруль» діти виконують роль звукових детективів, які мають ідентифікувати та сортувати слова за наявністю або відсутністю певного звуку. Наприклад, сортування картинок у різні кошики залежно від присутності у назві цільових фонем. Гра «Змагання поетів» використовувалася для закріплення вимови ізольованого звуку в чистомовках, підвищуючи інтерес до процесу автоматизації мовленнєвого матеріалу. У грі «Звукові пазли» дитина складає слово, поділене на склади (пазли), а потім правильно вимовляє його, акцентуючи увагу на цільовому звуку. Ігри з письмовими завданнями, де дитина спершу записує два окремі стовпчи слів з однаковим цільовим звуком: 1) слова-іменники (*ромашка, корова, куртка*), 2) слова-прикметники (*красивий, чорний, радісний*). Після складання першого стовпчика, його закривають, щоб уникнути підглядання. На завершення дитина з'єднує слова з різних стовпчиків у словосполучення або речення та промовляє їх, що сприяє комплексній автоматизації звука у зв'язному мовленні.

V. Етап введення звуку в зв'язне мовлення – творча рольова гра.

Ми запропонували дітям рольові ігри «Магазин», «Лікарня», «Школа» та міні-вистави, де дитина має говорити від імені персонажа. Завдання підбираються так, щоб мовленнєвий матеріал був насичений закріплюваними звуками. Для гри «Логопедичний

сторітеллінг» або «Логопедичне доміно» необхідно підготувати 5-6 картинок, які не мають сюжетної послідовності, але містять цільовий звук, наприклад, [л]: *лопата, лимон, стіл, калина, лампа*. Дитина має скласти зі слів-назв малюнків логічну історію, використовуючи кожне слово, і обов'язково контролюючи вимову. Це вчить не просто повторювати, а інтегрувати звук у мовлення.

Ефективність розробленої методики була підтверджена контрольним зрізом в основній групі. Порівняльний аналіз із групою, де ігрові технології застосовувалися несистемно, виявив значну позитивну динаміку. Зокрема, в основній групі: кількість дітей зі стійкими порушеннями звуковимови знизилася з 80% до 20%; правильність вимови ізольованих і відображених звуків зросла з 20% до 80%, що підтверджує успішну автоматизацію та диференціацію звуків; спостерігається істотне покращення фонематичних процесів: 60% дітей досягли високого рівня їхньої сформованості (порівняно з 0% на початку), тоді як у групі порівняння цей показник становив лише 30%.

Висновки. Таким чином, практична реалізація ігрових технологій у корекційно-розвитковій роботі є високоефективним, педагогічно обґрунтованим і доцільним засобом подолання порушень звуковимови та розвитку фонематичних процесів у дітей молодшого шкільного віку.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Божук С. Психолого-педагогічні умови розвитку пізнавального інтересу дітей молодшого шкільного віку. Кривий Ріг. 2019. Том 2. С. 124-127.
2. Гришко М. О. Особливості використання дидактичних ігор в початковій школі. Молодий вчений. 2023. Вип. 10 (122). С.74-78.
3. Дзятківська Г. Ігрові технології навчання в початковій школі: особливості використання. *Магістерський науковий вісник*. 2015. №23. С.141-146.
4. Кудикіна Н. В. Ігрова діяльність молодших школярів у позаурочному навчально-виховному процесі: Монографія. 2003. К.: КМПУ. 272 с.
5. Лисенко С. А. Гра як метод активізації навчально-пізнавальної діяльності учнів початкової школи з математики. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2014. № 3. С. 405-412.

Вікторія ПЕНЧУК

здобувачка вищої освіти

ОР Бакалавр спеціальності

016 Спеціальна освіта (Логопедія)

Науковий керівник - Олена НАЧИНОВА

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри

спеціальної та інклюзивної освіти

ДЗ «ПНПУ імені К.Д. Ушинського» м. Одеса

ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЛОГОПЕДІЇ: ПИТАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАСТОСУВАННЯ

У статті проаналізовано особливості застосування технологій дистанційного навчання в логопедії в умовах пандемії та воєнного стану в Україні. Розкрито теоретичні підходи до використання цифрових засобів, мультимедійних ресурсів, інноваційних платформ і штучного інтелекту в корекційно-розвитковій роботі з дітьми, які мають порушення мовлення. Визначено основні переваги дистанційної логопедичної взаємодії: можливість застосування інтерактивних інструментів, індивідуалізація занять, розширення комунікації між логопедом, дитиною та батьками. Проаналізовано проблеми й труднощі впровадження дистанційних технологій, пов'язані з технічним забезпеченням, зоровим перевантаженням та потребою в живому контакті. Обґрунтовано, що ефективність дистанційної логопедичної роботи можлива за умови поєднання традиційних методик із сучасними цифровими інструментами, забезпеченням належної організації освітнього процесу та активною участю дорослих.

Ключові слова: *дистанційне навчання, логопедія, цифрові технології, корекційно-розвиткова робота, штучний інтелект, мультимедійні ресурси, діти з порушеннями мовлення, онлайн-взаємодія.*

У сучасних умовах, коли суспільство активно розвивається та цифровізується, дедалі більшої актуальності набуває дистанційне навчання. Особливо це стосується сфери логопедії, адже розвиток інформаційних технологій відкриває нові можливості для корекційної роботи з дітьми, які мають порушення мовлення.

За визначенням Н. Бірченко, «дистанційне навчання – це форма взаємодії на відстані між логопедом, дитиною, яка має порушення мовлення, та її батьками. Дистанційні засоби передбачають корекцію мовленнєвих порушень за допомогою віддаленого зв'язку з використанням комп'ютерних технологій» [1, с. 201].

Постановка проблеми. Нинішні обставини – пандемія COVID-19 та повномасштабне вторгнення – внесли значні зміни у сферу освіти. Педагогічна спільнота змушена була шукати нові форми навчання, які б дозволяли здобувачам отримувати знання, підтримувати комунікацію та розвиватися навіть у складних умовах. Саме

дистанційна технологія стала однією з найбільш дієвих і зручних у цей період, надаючи можливість організувати навчально-виховний процес не виходячи із дому. Вона дає змогу удосконалити процес навчання, зробити його більш цікавим і привабливим для дітей – через використання інтерактивних ігор, мультфільмів, малюнків, відео та інших цифрових ресурсів, які не сприймаються дитиною як нудна частина занять.

В Україні дистанційне навчання почало активно впроваджуватися з 2019 року, а сьогодні його застосування стало звичним у багатьох навчальних закладах, особливо в умовах небезпеки чи необхідності забезпечення безпеки учасників освітнього процесу. Логопеди також намагаються залучити дистанційні технології в практику корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Використання дистанційних технологій у роботі з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку, висвітлювалось у дослідженнях багатьох українських науковців (Н. Глазкова, О. Легкий, С. Миронова, Ю. Сакуліна, В. Синьов, І. Федоренко, М. Шеремет та ін.). Сьогодні навчальний процес активно здійснюється за допомогою таких платформ, як Zoom, Google Classroom, Microsoft Teams, а також завдяки впровадженню електронних щоденників – «Єдина школа», «SMART-школа» тощо. Вони сприяють безперервності освітнього процесу, забезпечують взаємодію між педагогом, дитиною та батьками, а також формують єдиний інформаційний простір для організації навчання [2]. Корекційно-логопедична робота успішно проводиться із використанням цих платформ і, за оцінкою фахівців, показує непогані результати.

Водночас, як наголошують психологи та педагоги, ефективність дистанційного навчання значною мірою залежить від індивідуальних особливостей дитини, рівня технічного забезпечення та підтримки з боку батьків. Одні діти швидко адаптуються до нової форми занять, іншим потрібен додатковий час або мотиваційна допомога. Тому важливо створити комфортне середовище – із надійним інтернетом, відсутністю відволікаючих чинників та активною участю дорослих у навчально-виховному або корекційно-логопедичному процесі[5].

Особливу роль у сучасному освітньому середовищі починають відігравати інноваційні технології, зокрема штучний інтелект (ШІ), доповнена реальність (AR) та нейропсихологічні вправи. Такі інструменти дають можливість логопеду швидше здійснювати діагностику, аналізувати вимову, відстежувати динаміку мовленнєвого розвитку та підтримувати інтерес дитини до навчання [3].

Разом із цим залишаються актуальними проблеми нестачі технічних засобів, зниження зорової активності через тривале перебування біля екранів, перебої зі світлом та необхідність дотримання балансу між екранною та живою комунікацією.

Мета статті – провести аналіз літературних джерел щодо застосування дистанційного навчання в логопедії, та визначити проблеми дистанційної корекції мовлення у дітей-логопатів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема порушення мовлення у дітей залишається надзвичайно актуальною, оскільки відсоток дошкільників із такими труднощами стабільно високий навіть у мирні часи, а сьогодні він значно збільшився. Оволодіння рідною мовою є важливим етапом розвитку дитини, адже саме через мовлення відбувається засвоєння знань, формування мислення та соціалізація. Суттєве значення мовленнєвий розвиток має для оволодіння дитиною освітніх компетенцій. Традиційно дошкільний вік і молодший шкільний вік є найбільш чутливий до логопедичних впливів.

Пандемія COVID-19, а також воєнні події в Україні суттєво вплинули на систему освіти, зокрема на організацію навчання дітей з особливими освітніми потребами. Зростає кількість дітей, які не охоплені дошкільною освітою, що поглиблює проблему мовленнєвих порушень. Саме ці умови спонукали до активного впровадження технологій дистанційного логопедичного супроводу дітей з порушенням мовлення, яке відкрило нові можливості, але й поставило перед педагогами низку викликів.

Технології дистанційного навчання дали змогу по-новому поглянути на процес логопедичної корекції. Хоча екранна комунікація не може повністю замінити живий контакт між логопедом і дитиною, вона може стати ефективним допоміжним інструментом за умови правильного її використання. Важливо дотримуватись помірності у застосуванні технічних засобів, адже надмірне перебування біля екранів може негативно впливати на здоров'я та активність дітей [5].

Досвід багатьох педагогів свідчить, що дистанційна форма навчання має свої переваги: можливість спробувати нові підходи, розвивати самостійність і самоконтроль у дітей, залучати сучасні технології, без яких неможливо уявити сьогоденний освітній процес. Логопед під час дистанційної роботи постійно вдосконалюється, шукає нові методи для зацікавлення дітей, використовує онлайн-презентації, інтерактивні ігри, мультимедійні вправи.

Одним із ефективних напрямів є використання арт-терапії у дистанційному логопедичному супроводі: сміхотерапії, казкотерапії, вокалотерапії. Завдяки цим методам дитина краще сприймає мовлення на слух, розвиває інтонацію, міміку, соціальні навички, роботу артикуляційного апарату й творче мислення.

Важливе місце у сучасній логопедичній практиці займають цифрові технології та штучний інтелект (ШІ). Алгоритми розпізнавання мовлення (ASR) дають змогу проводити швидку діагностику, аналіз вимови та спостереження за динамікою мовленнєвого розвитку. Такі інструменти роблять заняття більш індивідуальними та зручними, однак варто пам'ятати, що вони повинні залишатися допоміжними, а не замінювати живе спілкування між педагогом і дитиною.

Попри значні переваги, існують і труднощі: відсутність технічного обладнання або його незадовільні технічні якості, проблеми зі світлом, заборона батьками користування гаджетами, перевантаження зору дітей, а також зниження соціальної активності через брак живого спілкування. На ці аспекти звертає увагу І. Романюк, зазначаючи, що дистанційне навчання може негативно впливати на психофізіологічний стан дітей, оскільки вони потребують безпосередньої взаємодії та активної діяльності [2, с.118].

Щоб підвищити ефективність дистанційної роботи, логопеди застосовують мультимедійні матеріали: інтерактивні плакати, «говорячі» програми, мультфільми, електронні картки та ігри. Новітньою технологією є доповнена реальність (AR), коли дитина через планшет бачить 3D-об'єкти, наприклад, персонажа, який показує рух язиком. Такий підхід робить вправи більш наочними, мотивуючими та цікавими.

До технічних засобів логопедичного впливу належать також електронні масажери та вібромасажери (Z-vibe), які стимулюють м'язи язика й губ, сприяючи швидшому формуванню звуків. Їх

поєднання з традиційними артикуляційними та дихальними вправами дає високий корекційний ефект [4, с.126].

Крім того, важливе значення мають нейропсихологічні та кінезіологічні вправи, спрямовані на розвиток міжпівкульної взаємодії, уваги, пам'яті та мовлення. До них належать гра «Дзеркало», де дитина повторює рухи дорослого для розвитку уваги та моторики; «Лінива вісімка», що передбачає малювання знаку нескінченності двома руками; а також рухові завдання під ритм або рахунок, які стимулюють координацію та мовленнєві навички. Ці вправи не лише сприяють розвитку мовної активності, а й стимулюють роботу мозку в цілому.

Висновки. Отже, проведений аналіз дає змогу зробити висновок, що дистанційне навчання у логопедії має значний потенціал для подолання мовленнєвих порушень і удосконалення корекційно-освітнього процесу, однак потребує системного та продуманого підходу, належного технічного забезпечення й тісної взаємодії між логопедом, дитиною та батьками. Ефективність такої форми навчання можлива лише за умови комплексного поєднання традиційних методик із сучасними цифровими технологіями, що сприятиме повноцінному мовленнєвому та особистісному розвитку дитини в умовах цифрової освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бірченко Н.С. Переваги дистанційного навчання для дітей із порушенням мовлення. *Grundlagen der modernen wissenschaftlichen forschung: науковий збірник.* Zürich, (schweizerische eidgenossenschaft), 2023.С.201-202.
2. Гречишкіна І.А. Використання дистанційних технологій у дошкільній освіті: Виклики та перспективи. Актуальні проблеми дошкільної, початкової та спеціальної освіти в умовах кризових викликів суспільства: науковий збірник. Івано-Франківськ, 2025. С.118-119.
3. Ковнір О. М.Можливості використання штучного інтелекту в роботі логопеда: Реалії закордонної практики. Актуальні проблеми дошкільної, початкової та спеціальної освіти в умовах кризових викликів суспільства: науковий збірник.Івано-Франківськ,2025.С.139-142.
4. Параскун І. Роль інноваційних засобів у розвитку корекції мовленнєвих порушень. Актуальні проблеми дошкільної, початкової та спеціальної освіти в умовах кризових викликів суспільства:науковий збірник. Івано-Франківськ, 2025. С.125-127.
5. Чупахіна С. В., Стинська В. В. Педагогіка ХХІ століття: сучасний стан та тенденції розвитку. Цифрові технології в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: готовність учителів-логопедів, м. Івано-Франківськ, 2022. С .916-951

Юлія ПРИХОЖАЙ

логопед

Комунальної установи

Сумської обласної ради –

Сумський обласний центр комплексної реабілітації
для дітей та осіб з інвалідністю

ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОІГОР В ЛОГОПЕДИЧНІЙ КОРЕКЦІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ ПОСЛУГИ З РАНЬОГО ВТРУЧАННІ

У статті розкрито питання вдосконалення реабілітаційних заходів у системі раннього втручання під час роботи з дітьми віком до чотирьох років, які мають психофізичні порушення, шляхом застосування інноваційних логопедичних методів. Проаналізовано особливості використання нейровправ та нейроігор – комплексу багатофункціональних завдань, направлених на різностороннє тренування мозку, які використовуються в логопедичній корекції для поліпшення та коригування мовленнєвих навичок під час роботи з дітьми раннього віку з різними нозологіями.

Ключові слова: *нейрологопедія, нейровправи, нейроігри, раннє втручання, діти з психофізичними порушеннями, мовленнєвий розвиток, міжпівкульна взаємодія, когнітивні функції, сенсомоторна координація, інноваційні методи реабілітації.*

Постановка проблеми. Мова є однією з найважливіших психічних функцій людини і складною функціональною системою. Мовленнєве спілкування створює необхідні умови для розвитку різних форм діяльності. Від того, наскільки розвинена і правильна мова дитини, залежить, чи може вона легко, відкрито й вільно висловлювати свої думки, пізнавати світ і повноцінно спілкуватися з дітьми та дорослими.

На сучасному етапі розвитку дитини раннього віку одним із актуальних завдань є підвищення ефективності процесу корекції мовленнєвих навичок шляхом упровадження інноваційних методів, технологій, прийомів і засобів навчання. Використання нейроігор на логопедичних заняттях вважається досить ефективним прийомом.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Пошук нових прийомів та методик в логопедичній практиці з корекції мовлення при ранньому втручанні не втратили своєї актуальності. Нейрологопедія та нейроігри є предметом дослідження багатьох учених та висвітлені у працях В. М. Акіменко, О. В. Боряк, Т.М. Грабенко, М. А. Поваляєва, Л. О. Прядко, Ю. В. Рібцун, М. І Чисяткової та ін., проте,

не дивлячись на зазначені наукові доробки, багато питань залишаються не з'ясованими.

Мета статті: розкрити зміст нейроігор та їх специфіку використання в логопедичній корекції у роботі з дітьми при ранньому втручанні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Раннє втручання тісно пов'язане з нейрологопедією, адже обидва напрями базуються на глибокому розуміння роботи мозку. Вивчати роботу мозку настільки ж складно, наскільки й цікаво. Нейрологопедія, власне кажучи, розглядає мовленнєву функцію у фокусі тих бар'єрів, які виникають на етапі первинного формування їх механізмів і далі на шляху становлення мовлення як процесу. Всім відомий факт, мовлення – це функція мозкових структур, які дозрівають у певні терміни, тому нейрологопедію ще називають місточком від медицини до педагогіки.

Нейрон – це активна клітина головного та спинного мозку, місія якої полягає в передачі імпульсів, сигналів до інших нейронів та до різних частин тіла і навпаки. З'єднання нейронів називають синапсами, які в свою чергу створюють мега-потужну своєрідну сітку-мережу (для порівняння: світова мережа Інтернет налічує сто тисяч мільярдів зв'язків між сторінками-гіперпосилань, а в мозку дитини мають взаємодіяти між собою у 10 разів більше синаптичних зв'язків – мільйон мільярдів). Усі вони потребують у дитинстві своєрідної їжі – відчуттів та вражень, які можуть здобуватись ними через зорові, слухові, тактильні, нюхові, смакові стимули. Якщо цю потребу, так званий imprinting, не задовольнити, то це негативно відображається на структурі мозку майбутньої дорослої людини. То ж головне завдання – наситити дитину відчуттями, зафіксувати їх у мозку через позитивну взаємодію, і чим її більше, тим краще.

Чи розуміють це батьки, у яких народилася дитина з проблемами порушеннями у психофізичному розвитку? Нейрологопедія дає чіткі відповіді на це питання, пропонуючи успішні формули роботи.

Логопедична корекція можлива лише тоді, коли уже визріла підкірка. Вона керує загальною моторикою, координацією, балансом тіла. Правило просте: дитина якісно не скоординована володіти зв'язним мовленням не зможе (це не стосується дітей із неврологічним статусом, таким як ДЦП).

Рухи, які на перший погляд мають відношення тільки до розвитку тіла, впливають на розвиток мовлення більше, ніж чисто «книжкові» заняття. Можна і треба довго розказувати про роль мозочка, ще більше слід працювати над його стимуляцією та нормалізацією.

На своїх заняттях, логопед орієнтується на нейропсихологічну основу роботи мозку, в першу чергу при запуску мовлення (формуванні функції мовлення).

Взагалі хочеться відмітити, що нейроігри – це комплекс багатофункціональних вправ, спрямовані на різностороннє тренування та розвиток мозку.

Коли варто застосовувати нейроігри в корекційній роботі логопеда? Якщо у дітей із психофізичними порушеннями раннього віку спостерігаємо такі ознаки:

- різного роду синкінези (супутні рухи) – дитина пише, малює, висовуючи язик, хитаючи ніжками тощо;
- загальна розгальмованість;
- порушена загальна координація і недостатній рівень розвитку дрібної моторики;
- важко самотійно одягатися, зав'язувати шнурівки;
- плутає «право» і «ліво», не може запам'ятати дні тижня, місяці, пори року;
- дуже довго включається в роботу;
- труднощі концентрації уваги;
- імпульсивність;
- швидка втомлюваність;
- повільність;
- слабка уява;
- не розуміє інструкцію дорослого;
- не вміє логічно мислити;
- бідний словниковий запас;
- слабка слухомовленнєва пам'ять;
- слабка зорова пам'ять;
- відчуває труднощі розуміння сюжетної картинки, серії сюжетних малюнків.

Слід пам'ятати та дотримуватися рекомендацій, щодо виконання цих ігор:

- показувати вправи слід чітко і послідовно;

- необхідно починати з легких вправ, поступово переходячи до складніших, котрі потребують концентрації уваги;
- не варто квапити дитину, вона повинна грати в ці ігри із задоволенням;
- прискорювати темп після того, як рухи стають чіткими;
- після того, як рухи будуть відпрацьовані, можна підключати завдання, які будуть стимулювати запуск мовлення, вимовляти звуки, слова, віршовані тексти, які супроводжують рухи.

Вправи можна проводити у будь-який час як динамічні паузи або як частину заняття. Час проведення теж може коливатися. Зазвичай, це 3-5 хвилин, у цілому до 25-30 хвилин в день. І, звичайно, вправи проводять у доброзичливій обстановці сидячи або стоячи, залежно від гри.

1. Гра «М'ячик-руки»

Мета: розвиток міжпівкульних з'язків, синхронізація роботи обох півкуль головного мозку, розвиток зорово-моторної координації, сприймання простору, зниження тривожності.

Хід гри

Дитині пропонується покласти ліву руку на м'ячик, а праву – на долоньку. Лівою рукою «жмакаємо» м'ячик. Далі змінюємо руки і повторюємо декілька разів.

2. Гра «М'ячик»

Мета: розвиток підкірки, дрібної та загальної моторики, зорово-моторної координації (око-рука, здібність точно направляти рухи), слухової і зорової уваги, діти вчаться послідовно виконувати дії, відчувати своє тіло у просторі.

Хід гри

Пропонуємо дитині погратися із м'ячиком: перекладаємо м'ячик із долоньки в долоньку, стискаємо м'ячик в долоньках, перевертаючи їх, перекатуємо м'ячик із долоньки лівої руки на тильну сторони лівої руки, робимо кругові оберти. Такі самі дії виконуємо і з правою рукою: «стискаємо» м'ячик правою рукою, тримаючи його на лівій долоньці, змінюємо руки, «стискаємо» м'ячик лівою рукою, тримаючи його на правій долоньці, кладемо м'ячик на стіл, б'ємо його кулачками або ребром долоні.

Примітка: м'ячик можна замінити пластиліном, глиною, серветками, або листком паперу.

3. Вправа «Фольга»

Мета: синхронізація роботи обох півкуль головного мозку, розвиток сили м'язів пальців, логічного мислення, зниження емоційної напруги та стресу.

Хід гри

Пропонуємо дитині одночасно двома руками зім'яти в кульку два шматочки (листочки) фольги.

Хід гри 2

Замотати у фольгу будь-який предмет і запропонувати дитині дістати його, застосовуючи обидві ручки.

4. Гра «Серветки»

Ця гра схожа на попередню, мета та ж сама. Дитині пропонується двома ручками зім'яти серветку (листок), а потім її розгладити.

5. Гра «Долоня-кулак (кружечок)»

Мета: розвиток зорово-моторної координації, зорового сприймання, покращення розумової діяльності (когнітивних функцій), розвиток стійкості уваги, швидке відтворення інформації, розрізнення кольорів, стимуляція запуску мовлення.

Хід гри

Кладемо перед дитиною малюнок руки та кола і пропонуємо пограти в гру. На зображення руки кладемо долоньку, на кружечок кулачок. Спочатку виконуємо вправу однією рукою, наприклад, правою, потім замінюємо на іншу. Після опанування рухами, можна підключати логічні рядки, звуки (певний рух-певний звук).

6. Гра «Кулак – ребро – долоня»

Гра схожа на попередню

Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, зорово-моторної координації (око-рука, здібність точно направляти рухи), розрізнення фігур та кольорів, стимуляція запуску мовлення.

Хід гри

Кладемо перед дитиною зображення руки, прямокутника та кола і пропонуємо пограти в гру. На зображення руки кладемо долоньку, на прямокутник кладемо ребро долоні, на кружечок кулачок. Спочатку виконуємо вправу однією рукою, наприклад, правою, потім замінюємо на іншу. Після опанування рухами, можна підключати логічні рядки, звуки (певний рух-певний звук).

7. Гра «Веселі долоньки»

Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, забезпечення цілісності та координації роботи мозку, розвиток здібностей до виконання симетричних та асиметричних рухів, розвиток когнітивних функцій, стимуляція до звуконаслідування, збагачення словникового запасу, стимуляція до запуску мовлення.

Хід гри

Викладаємо перед дитиною зображення долоньок з імітацією рухів, які дитина повинна відтворити, будуємо логічний рядок (наприклад, тварини) і пропонуємо пограти в гру, де потрібно знайти, показати або назвати тварину, а потім зробити певний рух, який зображений під твариною.

Хід гри 2

Викладаємо перед дитиною зображення долоньок з імітацією рухів, які дитина повинна відтворити, будуємо логічний рядок (наприклад, тварини) і пропонуємо пограти в гру, де потрібно знайти тварину за звуком, який вона «говорить», або назвати звук, який «говорить» тварина, і зробити певний рух, який зображений під твариною.

Хід гри 3

Викладаємо перед дитиною зображення долоньок з імітацією рухів, які дитина повинна відтворити, в кінці рядочку стоїть певний об'єкт (тварина). Дитині потрібно виконати ланцюжок (рядок) рухів, а потім назвати певний звук або назву об'єкту (наприклад, тварину).

8. Гра «Веселі долоньки» (плакат)

Мета: розвиток міжпівкульної взаємодії, забезпечення цілісності та координації роботи мозку, розвиток здібностей до виконання симетричних та асиметричних рухів, розвиток когнітивних функцій, стимуляція до звуконаслідування, збагачення словникового запасу, стимуляція до запуску мовлення, зниження тривожності.

Хід гри

Пропонуємо дитині підійти до плаката й відтворити певні рухи, які там зображені. Можна підключати звуки, малюнки, предмети, щоб дитина називала їх або показувала.

Висновки. Отже, нейровправи та нейроігри є універсальними та дуже простими у використанні, бо не вимагають специфічної підготовки. Їх регулярне використання підвищує концентрацію уваги, сприяє підвищенню фізичної та розумової активності,

стимулює мовленнєві процеси, допомагає дитині раннього віку переключитися між завданнями на занятті, зосередитися, скоординувати свою діяльність позбутися стресу. Такі вправи роблять логопедичні заняття більш веселими та цікавими.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросова В.М. Використання інноваційних технологій в роботі з дітьми-логопатами старшого дошкільного віку для корекції вад звуковимови / В.М. Андросова // Розкажіть онуку. – 2004. – №10-11.
2. Боряк О.В. До питань логопедичної роботи з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку / О.В. Боряк // Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. – Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – № 27. – /с. 27-34.
3. Колишкін О.В. Вступ до спеціальності "Корекційна освіта": навчальний посібник / О. В. Колишкін. – Суми: Університетська книга, 2013. – 392 с.
4. Рібцун Ю.В. Сучасні ігрові технології логопедичної допомоги дітям із порушенням мовлення / Ю.В. Рібцун // Проблеми та перспективи розвитку науки на початку третього тисячоліття: збірник наукових праць – Переяслав-Хмельницький, 2013. – с. 132-133.

УДК 378.3.015:024.2-042.328

Катерина РОГОЗІНА

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник – **Наталія Тимофієнко***

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
ХНПУ імені Г. С. Сковороди*

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УКРАЇНІ ТА ЕСТОНІЇ

У роботі здійснено порівняльний аналіз особливостей організації логопедичної підтримки дітей із порушеннями мовлення в Україні та Естонії. Досліджено вплив сучасних цифрових технологій і соціальних факторів на розвиток мовлення дітей, а також визначено специфіку логопедичного супроводу дітей із заїканням у двох країнах. Результати підкреслюють важливість інтеграції вітчизняного та європейського досвіду для вдосконалення логопедичної практики. Перспективи подальших досліджень включають аналіз впливу цифрового середовища, розробку уніфікованих методик та вивчення ролі сімейного середовища у профілактиці порушень мовлення.

Ключові слова: логопедична підтримка, порушення мовлення, заїкання, Україна, Естонія, цифрове середовище, інклюзивні підходи, розвиток мовлення.

Постановка проблеми. Проблема організації логопедичної підтримки дітей із порушеннями мовлення набуває дедалі більшого значення в межах вітчизняної та європейської наукових парадигм. Особливо актуальним є вивчення й адаптація передового зарубіжного досвіду для інтеграції ефективних методик у теорію та практику української логопедії. У контексті стрімкого поширення цифрового контенту, зокрема мовленнєвий контент із низьким лінгвістичним навантаженням з екранів телевізорів, гаджетів, реклами, комп'ютерних ігор, фільмів і мультфільмів, а також зростання частки віртуального спілкування на шкоду живому діалогу, спостерігається зниження інтенсивності й тривалості соціальних контактів дітей із батьками. Це призводить до зростання кількості випадків затримки розвитку мовлення. У цих умовах значна відповідальність покладається на педагогів дошкільної освіти, які відіграють ключову роль у формуванні та розвитку мовлення. За даними Данілавічюте Е. А., у 2023 році понад 15% дітей дошкільного віку в Україні демонструють ознаки порушень мовлення, що підтверджує необхідність посилення логопедичної підтримки [1, с. 132].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Значна кількість українських та європейських вчених досліджували різні аспекти проблеми організації логопедичної підтримки дітей із порушеннями мовлення, зокрема, серед вітчизняних дослідників зазначену проблему розробляли Багрій Я., Базима Н., Марценковський І., Островська К., Скрипник Т., Тарасун В., Хворова Г., Чуприков А., Шульженко Д. та інші.

Серед естонських наукового зазначену проблему досліджували Hallar M., Padrik M., Savolainen H.

Мета статті: теоретично обґрунтувати проблему організації логопедичної підтримки дітей із порушеннями мовлення в Україні та Естонії.

Виклад основного матеріалу. Аналіз науково-педагогічної літератури свідчить, що контингент дітей із порушеннями мовлення в Україні та Естонії за останні роки зазнав значних змін, зокрема, збільшення кількості випадків системного недорозвинення мовлення та ускладнення його форм через вплив цифрового середовища [5, с. 10].

Порушення мовлення у більшості дітей, носять характер системного недорозвинення, для якого характерно:

а) порушення звуковимови;

- б) недорозвинення фонематичного сприйняття та фонематичного аналізу;
- в) аграматизми, що виявляються у складних формах словозміни;
- г) порушення складних форм словотвору;
- д) недостатня сформованість зв'язного мовлення (у переказах спостерігаються порушення послідовності подій); порушення читання; порушення письма [4, с. 30]

Виходячи з цього, логопедичний вплив має бути спрямований на мовленнєву систему в цілому, а не лише на одне ізольоване порушення, що підтверджується необхідністю комплексного підходу до корекції мовленнєвих розладів [5, с. 8].

Специфіка логопедичної роботи в Україні та Естонії обумовлена, з одного боку, характером порушення вищої нервової діяльності, з іншого – особливостями мовленнєвого розвитку та структурою порушень мовлення.

У дітей, які мають загальне недорозвинення мовлення, спостерігається порушення пізнавальних процесів, психічного розвитку та формування особистості в цілому [5, с. 8]. Це зумовлено утрудненням спілкування з оточенням і недостатнім формуванням комунікативних навичок. Труднощі мовленнєвого розвитку стають перешкодою для повноцінного спілкування, що знижує мотивацію до контакту та може спричинити негативізм, впливаючи на міжособистісні стосунки з однолітками. За дефіциту спілкування з оточенням темпи розвитку мовлення та інших психічних процесів уповільнюються [5, с. 8].

Порушення розвитку мовлення негативно впливає на формування особистості дитини та сповільнює розвиток її пізнавальних процесів [3, с. 18].

Мовленнєві порушення створюють перешкоди для розвитку розумових здібностей і нормального функціонування мовленнєвого інтелекту. Однак ключовою умовою є своєчасне надання логопедичної допомоги, завдяки якій мовленнєві труднощі долаються, а розвиток інтелекту наближається до вікової норми. Діагностика, а також вчасна логопедична та медико-педагогічна підтримка відіграють важливу роль у запобіганні системним мовленнєвим розладам у дітей [4, с. 30].

В Україні логопедичний супровід дітей із заїканням передбачає комплексний підхід, який включає корекцію мовлення, психологічну

підтримку та роботу з фізичним станом дитини. Зокрема, застосовуються методики, спрямовані на нормалізацію мовленнєвого апарату, такі як масаж плечей, шиї, верхньої частини спини, грудної клітки та обличчя, що допомагає регулювати м'язи, відповідальні за мовлення. Також використовуються вправи для дихання, зокрема діафрагмального, та розтяжки для нормалізації м'язових скорочень, що сприяють регуляції ритму мовлення [4, с. 272]. Для дошкільнят рекомендуються спеціальні логопедичні дитячі садки або регулярні заняття з логопедом, щоб запобігти погіршенню стану в шкільному віці. У шкільному віці діти з тяжким заїканням можуть бути направлені до спеціальних шкіл, якщо порушення суттєво ускладнює навчання та спілкування.

В Естонії логопедичний супровід базується на інтеграції психолого-педагогічних підходів із акцентом на індивідуалізацію корекційних програм. Європейська практика, зокрема естонська, часто спирається на психологічну діагностику як основу для планування логопедичної роботи. Це включає використання інноваційних технологій та авторських методик, адаптованих до потреб дитини, із залученням комплексного психолого-педагогічного супроводу для соціалізації та розвитку мовлення [1, с. 132].

Основна відмінність полягає в тому, що в Україні більший акцент робиться на фізичних і фізіотерапевтичних методах, таких як масаж і дихальні вправи, тоді як в Естонії переважає психолого-орієнтований підхід із використанням сучасних технологій та індивідуальних програм.

Висновки. Отже, представлені в тезах наукові матеріали залишаються актуальними та ефективними, відображаючи багаторічний психолого-педагогічний і логопедичний досвід у практиці подолання системних мовленнєвих розладів у дітей в Україні та Естонії.

Дослідження підтверджує важливість інтеграції вітчизняного та європейського досвіду для вдосконалення логопедичної підтримки. Перспективи подальших досліджень включають поглиблений аналіз впливу цифрових технологій на розвиток мовлення, розробку уніфікованих методик корекції для різних вікових груп, а також вивчення ефективності інклюзивних підходів у логопедичній практиці. Крім того, доцільно досліджувати роль сімейного середовища та його потенціал у профілактиці порушень мовлення, що сприятиме створенню комплексних програм підтримки.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Данілавичюте Е. А. Стратегії визначення і подолання труднощів у навчальній діяльності дітей з дизартрією. Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни : матер. IX Міжнар. конгресу зі спец. педагогіки і психології. К. : ІСПП, 2023. С. 132-138 <https://ispukr.org.ua/w> (дата звернення:10.04.2025)
2. Бенера В. Є., Маліновська Н. В. Теорія та методика розвитку рідної мови дітей: навчально-методичний посібник [за кредитно-модульною системою організації навч. процесу для студ. напряму підгот. «Дошкільна освіта». Київ : Видавничий Дім «Слово», 2019. 384 с.
3. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі [Навч. матеріал] (2021) / Прохоренко, Л. І., Ярмола, Н. А., Набоченко, URL: <https://lib.iitta.gov.ua/730995/> (дата звернення:11.04.2025).
4. Рібцун Ю. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі. К. : ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/738529/> (дата звернення: 09.04.2025).
5. Рібцун Ю. В. Психомовленнєвий розвиток дітей раннього віку: теорія і практика. Дошкільне виховання. №1. 2024. С. 3-9. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/739149> (дата звернення: 08. 04. 2025).

УДК 376.3-053.4:355.244.1

Мар'яна СКОПЧАК

магістрантка спеціальності

016 Спеціальна освіта (Логопедія).

Науковий керівник – Олена ЛАСТОЧКІНА,

кандидат педагогічних наук, доцент

Сумський державний педагогічний університет

імені А. С. Макаренка

ХАРАКТЕРИСТИКА ГРАМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ УСНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У статті подано аналітичний огляд теоретичних підходів до вивчення граматичної складової усного мовлення у дітей дошкільного віку. Акцентовано увагу на фундаментальних концепціях Р.Є.Левіної, Є.Ф.Соботович, К.Л.Крутії щодо структури мовленнєвої системи. На основі сучасних досліджень (Л.І.Трофименко, Н.В.Кабельнікова) систематизовано та деталізовано типові аграматизми у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III рівня.

Ключові слова: загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), граматична складова, морфологія, словотвір, синтаксис, аграматизми, старші дошкільники.

Постановка проблеми. Граматична складова мовлення, яку К.Д. Ушинський назвав «логікою мови», є критично важливою для розвитку мислення й успішного засвоєння знань дитини в процесі шкільного навчання. Оволодіння граматиною ґрунтується на засвоєнні складних системних правил морфології (словозміна), словотвору та синтаксису (побудова речення). Старший дошкільний

вік (5-6 років) вважається завершальною фазою формування граматичної системи мовлення. Однак, у дітей із загальним недорозвитком мовлення III рівня виявляються стійкі, системні порушення цієї складової – аграматизми. Ці недоліки впливають на якість самостійного висловлювання, обмежують здатність дитини до мовленнєвого узагальнення і структурування думки, а також є одним із найважливіших індикаторів ризику виникнення дисграфії та дислексії у школі. Необхідність систематизації та деталізації сучасних характеристик цих порушень зумовлює актуальність даного дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Фундаментальні дослідження мовленнєвої системи та її порушень знайшли своє відображення у класичних працях Р.Е. Левіної (1968) [7]. Спираючись на загальноприйняту лінгвістичну структуру мови, дослідниця систематизувала та запровадила у практику логокорекційної роботи розгляд мовленнєвої системи дитини як єдності трьох ключових складових: фонетико-фонематичної, лексичної та граматичної. Саме Р.Е. Левіна вперше виявила, що при загальному недорозвитку мовлення порушення охоплюють усі три ланки, що стало основою для подальших класифікацій порушеного мовленнєвого розвитку.

Питання стану граматичних умінь за нормального розвитку дітей дошкільного віку активно розглядалися українськими науковцями (А.М.Богуш, Н.В.Гавриш та інші), які підкреслювали важливість граматики для розвитку мислення [2].

Важливе значення для дослідження цього питання має психолінгвістична концепція формування граматичної компетенції (граматичних узагальнень) Є.Ф.Соботович [8, 9]. У цьому положенні науковець акцентувала увагу на недостатньому оволодінні граматичним значенням (особливо синтаксичним значенням відношення) як головному дефіциті при порушеннях мовлення і обґрунтувала необхідність спрямування корекційної роботи на формування практичного усвідомлення граматичних значень через довільне оперування мовними одиницями.

У наукових працях К.Л.Крутій [5, 6] маємо детальне обґрунтування структури граматичної системи та її представлення у вигляді трьох взаємозалежних підсистем (морфологія, словотвір, синтаксис); при цьому автор підкреслює домінуючу роль синтаксису.

Сучасні характеристики порушень граматичної будови мовлення у дітей із ЗНМ були систематизовані в класичних дослідженнях Н.С.Жукової, Т.Б.Філічевої, Г.В.Чиркіної, а також у роботах Л.І.Трофименко (2024) [10], Н.В.Кабельнікової (2017) [4].

Мета статті: проаналізувати ключові теоретичні підходи до визначення граматичної складової усного мовлення і систематизувати сучасні характеристики аграматизмів у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ III рівня.

Виклад основного матеріалу дослідження. Граматика є однією із трьох ключових складових мовленнєвої системи (поряд із фонетико-фонематичною і лексичною) [7]. У системі мови граматика розглядається як трирівнева структура, що включає морфологію (словозміну), словотвір (утворення нових слів) і синтаксис (побудову речення), причому синтаксис відіграє домінуючу роль, як наголошує К.Л.Крутий [6].

Нормативний розвиток передбачає практичне завершення формування граматичної системи до старшого дошкільного віку (5-6 років), коли дитина має вільно оперувати більшістю словозмінних категорій і будувати розгорнуті речення [2]. Однак, за психолінгвістичним підходом Є.Ф.Соботович [8, 9], при загальному недорозвитку мовлення виявляється головний дефіцит: недостатнє оволодіння граматичним значенням, особливо синтаксичним значенням відношення, що ускладнює розуміння мовлення.

У дітей із ЗНМ III рівня, як зазначає Л.І. Трофименко (2024) [10], незважаючи на загальне оволодіння основними категоріями, виявляються стійкі та системні аграматизми, що свідчить про несформованість гнучкості та диференційованості мовної системи. Ці труднощі виникають особливо при ускладненні мовленнєвих завдань.

Н.В.Кабельнікова (2017) у своєму дослідженні деталізує специфічні аспекти граматичного недорозвитку, підтверджуючи загальні висновки класиків, але надаючи більш чітку типологію конкретних помилок на III рівні ЗНМ [4]. Дослідниця вказує на виражені порушення родової узгодженості (особливо середнього роду), уніфікацію відмінювання (змішування закінчень різних типів), а також на глибокі недоліки словотворення, що проявляються в ігноруванні кореневої морфеми та підборі слів за зовнішньою звуковою або значеннєвою ознакою. Крім того, у дітей фіксуються стійкі помилки

щодо вживання прийменників і числівників, що ускладнює формування синтаксичної структури речення.

Отже, синтез класичних і сучасних досліджень дозволяє систематизувати характерні прояви порушень граматичної складової мовлення у старших дошкільників із ЗНМ III рівня за наступними основними напрямками – таблиця 1:

Таблиця 1.

Характерні прояви порушень граматики у дошкільників із ЗНМ III

Рівень граматичної системи	Характеристика порушень (за Л.І.Трофименко [10], Н.В.Кабельніковою [4])	Приклади помилок
Морфологія (Словозміна)	Порушення узгодження слів у роді та числі: труднощі з практичним визначенням роду іменників та узгодженням їх із прикметниками.	«жовта сонечко», «синя море», «зелена відро».
	Змішування і уніфікація відмінкових закінчень: найбільш поширені помилки у родовому відмінку множини та змішування відмінкових закінчень різних типів відмінювання.	«ручків» (замість «ручок»), «ляльків» (замість «ляльок»); «Діти сидять під деревою» (замість «Діти сидять під деревом»).
	Неправильне утворення числових форм і порушення наголосу: застосування продуктивних форм словозміни до непродуктивних, помилки чергування голосних.	«дóмі» (замість «домі»); «стúли» (замість «стілці»); «но́са́» (замість «носа»); «ко́ням» (замість «ко́ням»).
Словотвір	Недоліки словотворення: несвідоме ігнорування морфологічного складу лексем, заміна за звуковою чи значеннєвою ознакою, ігнорування кореневої морфеми.	До слова «золотий» добирає слово «залізо»; до «лікує» дитина не може дібрати слово «лікар».
Синтаксис	Помилки у вживанні прийменників і числівників: неправильне використання або опущення простих прийменників, труднощі в оперуванні складними прийменниками.	Пропуск або заміна простих прийменників («Листки падають з деревов»); «чотири барабанів», «два дерева».
	Обмеження у конструюванні речень: у самостійному мовленні переважають прості речення; труднощі у розширенні речення і конструюванні складносурядних/складнопідрядних речень (особливо причинно-наслідкових).	Пропуск головних/ другорядних членів речення; «телеграфний стиль» мовлення. «Їсть яблуко» (замість «Хлопчик їсть яблуко»); «Машина їде» (замість <i>Машина їде по дорозі</i>).
	Труднощі у розумінні складних синтаксичних конструкцій: нерозуміння смислових зв'язків у логікограматичних конструкціях (пасивних, інвертованих).	Труднощі в розрізненні «мама дочки» і «дочка мами»; «Мішка вкусила собаку» і «Собака вкусила мішку».

Таким чином, аграматизми у дітей із ЗНМ III рівня є системними і охоплюють усі підсистеми граматики: морфологію, словотвір і синтаксис, що значно впливає на якість їхнього зв'язного мовлення та готовність до школи.

Висновки. Несформованість граматичної складової усного мовлення у дітей із ЗНМ III рівня має системний характер і виявляється у стійких аграматизмах на всіх трьох рівнях. Ці аграматизми включають порушення узгодження слів, уніфікацію відмінкових закінчень, недоліки словотворення, а також значне збіднення синтаксичних конструкцій.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бартенєва, Л. І. (2005). Діагностика системи морфологічної словозміни у дітей із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії*, 33-40.
2. Богуш, А. М., Гавриш, Н. В. (2007). *Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови*: Підручник. Київ: Вища шк., 542 с.
3. Вихованець, І. Р. (2006). Граматика. *Енциклопедія Сучасної України*. Київ: Інститут енциклопедичних досліджень НАН України. URL: <https://esu.com.ua/article-26811> (дата звернення: 22.11.2025).
4. Кабельнікова, Н. В. (2017). *Первинне недорозвинення мовлення у дітей (клінічний, психолінгвістичний та психолого-педагогічний аспекти)*: навчальний посібник. Херсон: Борисфен-про, 222 с.
5. Крутій, К. Л. (2005). *Діагностика мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку*. Запоріжжя: ТОВ «ЛІПС» ЛТД, 208 с.
6. Крутій, К. Л. (2005). *Теорія і практика формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку (на матеріалі морфології і словотворення)*: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. Київ, 452 с.
7. Левина, Р. Е. (Ред.). (1968). *Основы теории и практики логопедии*. Москва: Просвещение.
8. Соботович, Є. Ф. (2002). Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Дефектологія*, (1), 2-7.
9. Соботович, Є. Ф. (2003). Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*, (2), 2-11.
10. Трофименко, Л. І. (2024). *Корекційно-розвиткова робота з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівнів*: навчально-методичний посібник. 140 с.

Мар'яна СКОПЧАК

*магістрантка спеціальності
016 Спеціальна освіта (Логопедія).*

*Науковий керівник – Олена ЛАСТОЧКІНА,
кандидат педагогічних наук, доцент
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка*

КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАТЕМАТИЧНИХ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ ПОДОЛАННЯ АГРАМАТИЗМІВ ПРИ ЗАГАЛЬНОМУ НЕДОРОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ

У статті автором науково обґрунтовано, що дидактичні математичні ігри є ефективним корекційним засобом для розвитку граматичної складової усного мовлення у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення та доведено, що чітка структура цих ігор і необхідність вербалізації рішень стимулюють словесно-логічне мислення. Це, у свою чергу, сприяє активізації точних мовленнєвих конструкцій та автоматизації морфологічних і синтаксичних норм української мови.

Ключові слова: граматична складова усного мовлення, загальний недорозвиток мовлення, дидактичні математичні ігри, старші дошкільники.

Постановка проблеми. За даними сучасних логопедичних досліджень, спостерігається стійка тенденція до збільшення кількості дітей дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ), при якому порушення граматичного ладу виступають однією зі стійких та складних ланок у логопедичній роботі.

Граматична складова мовлення, що визначається як «логіка мови» (Р.Є.Левіна, Т.Б.Філічева), є необхідною умовою для повноцінного опанування зв'язного мовлення, розвитку словесно-логічного мислення та успішної адаптації до шкільного навчання. У дітей із ЗНМ III рівня спостерігається недостатнє засвоєння граматичних категорій, що проявляється у стійких морфологічних (помилки в узгодженні, відмінюванні) та синтаксичних (уникнення складних речень, прийменникові конструкції) аграматизмах.

Висновки науковців стверджують, що гра є провідною діяльністю дошкільника і водночас ключовим інструментом корекції системних порушень мовлення (А.М.Богущ, Д.Б.Ельконін). Українські сучасні науковці (В.В.Тарасун, Ю.В.Рібцун) обґрунтували ефективність використання ігрових технологій для формування лексико-граматичної складової. Однак, недостатньо науково обґрунтовані та

систематизовані методичні рекомендації щодо цілеспрямованого використання дидактичних **математичних** ігор як засобу корекції саме **граматичного ладу мовлення**.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Специфіка ігрової діяльності у дітей із ЗНМ вимагає використання ігор з правилами (Ю. В. Рібцун) [6], що поєднують ігрову та навчальну мотивацію. У наукових дослідженнях О.В.Ласточкиної, Л.П.Єременко [2] експериментально доведено, що творчі (режисерські) ігри ефективно долають проблеми програмування змісту висловлювання та його граматичного оформлення, сприяючи підвищенню зв'язності та зменшенню кількості помилок у вживанні словоформ.

Також у розробках авторів (О.В.Ласточкина, А.А.Соловйова, Ж.О.Степанченко, Н.П.Тарнавська, Л.В.Маляр, Г.М.Шикітка) [3, 4, 7, 5] обґрунтоване включення логіко-математичних і пізнавальних ігор до системи логопедичної роботи; вони наголошують, що, впливаючи на словесно-логічне мислення та сенсорно-пізнавальні здібності, такі ігри створюють конкретну базу для засвоєння абстрактних граматичних категорій (узгодження, відмінки, складний синтаксис).

Л.В.Маляр і Г.М.Шикітка [5] підкреслюють про вагоме значення дидактичних ігор у логіко-математичному розвитку, оскільки вони роблять діяльність дітей цікавою, стимулюють застосування знань і розвивають розумові процеси та мовленнєву діяльність. Дослідники О.В.Ласточкина, Ж.О.Степанченко [4] деталізують, що пізнавальні ігри викликають у дітей із ЗНМ специфічний інтерес завдяки своїй проблемній природі.

Отже, виникає потреба в обґрунтуванні використання математичного матеріалу як потужного корекційного інструменту для автоматизації складних граматичних форм та розвитку складного синтаксису завдяки його конкретності та структурованості.

Мета статі: теоретично обґрунтувати необхідність використання дидактичних логіко-математичних ігор для ефективного подолання порушень граматичної складової усного мовлення старших дошкільників із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дидактичний підхід до розвитку дошкільників у сенсорно-пізнавальному просторі, що обґрунтований Л.В.Маляр і Г.М.Шикіткою [5], є ключовим для формування життєвої та логіко-математичної компетентності. Розвиток пізнавальної уваги та сенсорно-пізнавальних здібностей

(аналіз, синтез, порівняння, узагальнення) є критично важливим для підготовки до навчання, особливо для дітей із ЗНМ, у яких відмічається недостатній розвиток словесно-логічного мислення (за О.В.Ласточкіною) [3].

Корекційно-розвитковий потенціал дидактичних логіко-математичних ігор для подолання системних порушень граматичної складової усного мовлення забезпечується наступними основними механізмами:

1. Логічні ігри є різновидом математичних ігор, що на доступному матеріалі (наприклад, логічні блоки Д'єнеша, палички Кюізенера, танграм) дозволяють дітям будувати правильні судження та робити нескладні висновки (Л.Ю.Ілляшенко) [1]. У процесі цих ігор формуються мисленнєві вміння (аналіз, абстрагування, порівняння, класифікація), що створюють передумови для розвитку словесно-логічного мислення, важливого для корекції граматичних умінь (О. В. Ласточкіна) [3].
2. Пізнавальні ігри, як стверджують (О.В.Ласточкіна, Ж.О.Степанченко) [4], є ефективним засобом розвитку лексичних і граматичних умінь дітей із ЗНМ завдяки наявності труднощів (проблеми), що вимагають вербального вирішення та обґрунтування. Інтелектуально-пізнавальні ігри сприяють розвитку логічних операцій, що безпосередньо впливає на формування граматичної системи та активізацію словника, оскільки дитина змушена використовувати точні мовленнєві конструкції для опису рішень і міркувань.
3. У дослідженні (А.А.Соловйової) [7] підкреслено, що математична підготовка тісно пов'язана з розвитком мовлення, а саме: вмінням користуватися граматично правильними зворотами та математичною термінологією.
4. Систематичне використання такого ігрового матеріалу створює можливість для розвитку граматичних умінь (Л.Ю.Ілляшенко) [1], адже: математично-дидактичні ігри мають прямі завдання: уточнення вміння вживати різні граматичні категорії (роду, числа, відмінка) та сприяння побудові речень різної синтаксичної будови (простих, складносурядних, складнопідрядних), що є основою для корекційної роботи з розвитку граматичних умінь у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ (Ю. В. Рібцун) [6].

У контексті логопедичної роботи, Ю.В.Рібцун [6] наголошує на важливості ігор з правилами (дидактичні ігри), де вдало поєднуються ігрова й пізнавальна мотивація, а компоненти гри (завдання, правила, ігрові дії, підсумки) дозволяють комплексно вирішувати корекційно-розвивальні завдання.

Також, для забезпечення ефективності корекційного впливу дидактичних математичних ігор, необхідно дотримуватися таких принципів (Л.В.Маляр, Г.М.Шикітка) [5]:

1. Система ігор має бути побудована з урахуванням послідовності та складності завдань, забезпечуючи тісний взаємозв'язок між математичними заняттями та ігровою діяльністю.
2. Діяльність має бути добровільною, включати демонстрацію наочності та чіткі правила.
3. Педагог має створити такі умови, щоб дитина могла проявити самостійність у виборі ігрового матеріалу, керуючись власним пізнавальним інтересом.

Висновки. Таким чином, використання різних видів дидактичних математичних ігор є ключовою умовою для комплексного логокорекційно-розвивального впливу, що забезпечує не лише формування пізнавальних процесів, а й ефективний розвиток лексико-граматичної складової усного мовлення старших дошкільників із ЗНМ.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ілляшенко Л. Ю., Ласточкіна О. В. Дидактична математична гра як засіб розвитку зв'язного мовлення дошкільників із порушеннями мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : м-ли VI Всеукр. заоч. наук.-практ. конф. (14.04.2017 року). Суми : ФОП Цьома С.П., 2017. С. 18–22.
2. Ласточкіна О. В., Єременко Л. П. Творчі ігри як засіб розвитку зв'язного мовлення старших дошкільників. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VII Всеукр. заоч. наук.-практ. конф. (15 лютого 2019 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С.П., 2019. С. 23–27.
3. Ласточкіна О. В., Соловійова А. А. Логіко-математичні ігри як засіб формування логічного мислення старших дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали VI Всеукр. заоч. наук.-практ. конф. (15 лютого 2018 року, м. Суми). Суми : ФОП Цьома С.П., 2018. С. 40–44.
4. Ласточкіна О. В., Степанченко Ж. О. Пізнавальні ігри як засіб розвитку лексико-граматичної складової усного мовлення старших дошкільників. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : м-ли VII Всеукр. заоч. наук.-практ. конф. (15.02.2019 р.). Суми : ФОП Цьома С.П., 2019. С. 33–36.
5. Маляр Л. В., Шикітка Г. М. Аспекти дидактичного підходу до розвитку дошкільника в сенсорно-пізнавальному просторі. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 57, т. 2. С. 221–225.

6. Рібцун Ю. В. Організація та проведення у логопедичній групі ігор з правилами. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : матеріали І Всеукр. наук.-практ. конф. (7–8 лютого 2012 р., м. Суми). Суми : Вид-во Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка, 2012. С. 47–53.
7. Тарнавська Н. П. Використання ігрових прийомів у процесі формування елементарних математичних уявлень у дітей дошкільного віку. *Сучасні технології формування логіко-математичної компетентності в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку* : зб. наук.-метод. праць / за заг. ред. Н. П. Тарнавської, Н. Ю. Рудницької, Ю. М. Мурашевич. Житомир : ФОП «Левковець», 2015. С. 121–124.

УДК 376.3.016:028.6]-056.264

Аліна СКРИПАЛЬОВА

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Людмила МОРОЗ

кандидат педагогічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИКО-ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЛОГОПЕДИЧНОЇ НАУКИ ТА ПРАКТИКИ В СЛОВАЧЧИНІ

У статті здійснено аналіз історичних і теоретичних засад розвитку логопедичної науки в Словаччині. Висвітлено внесок провідних учених: М. Совака, П. Сабастоша, Й. Балажа, В. Лехти у становлення логопедії, розкрито роль технічних засобів у логопедичній практиці та визначено сучасні тенденції розвитку.

Ключові слова: *логопедія, мовленнєві порушення, історія логопедії, технічні засоби, Словаччина.*

Постановка проблеми. Логопедія у Словаччині пройшла складний шлях становлення, що був зумовлений суспільними змінами, реформами системи освіти та потребою інтеграції педагогічних і медичних підходів. На відміну від багатьох країн Західної Європи, де логопедична практика розвивалася в межах окремих клінічних шкіл, у Словаччині вона набувала державної підтримки у тісній співпраці освітніх та медичних інституцій [6, с. 51]. Вивчення історичних засад дозволяє зрозуміти сучасну структуру логопедичної допомоги, її функції та перспективи розвитку. Для України досвід Словаччини є цікавим прикладом інтегрованого підходу до логопедії, який поєднує освітні та медичні аспекти роботи з дітьми та дорослими. Ознайомлення з організацією логопедичної системи у Словаччині може стати основою для вдосконалення української

практики та запровадження ефективніших програм корекції мовлення. Дослідження словацького досвіду допомагає визначити, які моделі підтримки та методики можуть бути адаптовані до українських реалій. Крім того, це сприяє професійному обміну між спеціалістами двох країн і розвитку науково-методичної співпраці. Вивчення логопедичних підходів Словаччини дозволяє українським педагогам і лікарям глибше зрозуміти комплексний характер корекційної роботи та її вплив на соціалізацію дітей із порушеннями мовлення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасній науковій літературі значна увага приділяється аналізу діяльності провідних чесько-словацьких учених. Праці М. Совака стали фундаментом для становлення логопедичної школи, а дослідження Й. Балажа та В. Лехти визначили подальший розвиток теоретичних і практичних підходів у цій сфері [7]. П. Сабадош наголошував на необхідності інтеграції педагогічних і психологічних методів у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями [5, с. 25]. У сучасних дослідженнях простежується тенденція до поєднання класичних підходів із сучасними інноваційними методиками, зокрема застосуванням технічних засобів та цифрових технологій.

Метою статті є розкрити теоретико-історичні аспекти розвитку логопедичної науки в Словаччині, проаналізувати внесок провідних учених та визначити роль технічних засобів у логопедичній практиці.

Виклад основного матеріалу. Історичні передумови розвитку логопедії у Словаччині сягають середини ХХ століття, коли після Другої світової війни суспільство гостро потребувало створення системи психолого-педагогічної допомоги. У 1947 році в Братиславі було засновано Педагогічну клініку при Державному педагогічному інституті, яка стала першим науково-практичним осередком логопедичної допомоги. Прийняття шкільного закону 1948 року забезпечило створення умов для масової організації логопедичних служб у закладах освіти [9, с. 45].

У 1952 році Міністерство охорони здоров'я спільно з Міністерством освіти започаткували державну логопедичну службу, що дозволило розширити мережу логопедичних кабінетів у регіонах країни [8, с. 33]. Це сприяло формуванню цілісної системи допомоги, яка включала діагностику, корекційні заняття та підготовку педагогів-логопедів.

Особливу роль у становленні науки відіграв М. Совак (1905–1989), засновник чесько-словацької логопедичної школи. Він довів функціональну природу заїкання, систематизував логопедичні інструменти та заснував Інститут логопедії у Празі [4]. П. Сабадош зробив вагомий внесок у розвиток логопедичної служби у школах, розробляючи методики для дітей із тяжкими мовленнєвими порушеннями [1]. Важливою постаттю став Й. Балаж (1931–2024), автор фундаментальної праці «Міжособистісна комунікація та її порушення», де були обґрунтовані теоретичні засади комунікативної взаємодії та її корекції [5, с. 30]. В. Лехта, як один із сучасних дослідників, зосередив увагу на розвитку інклюзивної педагогіки та впровадженні нових методів діагностики й терапії [4].

Вагоме місце у логопедичній практиці займає використання технічних засобів. За класифікацією М. Совака, вони поділяються на дериваційні (метроном, білий шум, зонди), мотиваційні (ігрові пристрої), наочні (дзеркала, SignaTrainer, Visible Speech) та підтримувальні (вібратори, фонендоскоп) [3, с. 210].

Застосування таких інструментів значно підвищує ефективність корекційної роботи, оскільки забезпечує зворотний слуховий і зоровий контроль та сприяє автоматизації мовленнєвих навичок.

Сучасні тенденції розвитку логопедії у Словаччині свідчать про її міждисциплінарний характер. Логопеди активно співпрацюють із лікарями, психологами та педагогами, що дозволяє забезпечити комплексну допомогу як дітям, так і дорослим з набутими мовленнєвими порушеннями. У практику впроваджуються інноваційні методики, зокрема використання біофідбек-технологій, комп'ютерних програм і цифрових додатків для тренування мовлення. Значну увагу приділяють розвитку інклюзивної освіти, що забезпечує право дітей із мовленнєвими розладами на навчання у загальноосвітніх школах із належним супроводом логопеда [4] (Таблиця 1).

Висновки. Проведений аналіз свідчить, що логопедія у Словаччині пройшла еволюційний шлях від поодиноких ініціатив до створення державної системи логопедичної допомоги. Значний внесок у становлення науки зробили М. Совак, П. Сабадош, Й. Балаж, В. Лехта, чії праці стали основою для розвитку сучасної теорії та практики. Використання технічних засобів у поєднанні з інноваційними методами підвищує якість корекційної роботи та сприяє інтеграції логопедичної допомоги в освітнє середовище.

Таблиця 1.

Методи логопедичної корекції в Словаччині та їх ефективність.

Метод корекції	Основна мета	Використовувані засоби	Вікова група	Очікуваний результат
Артикуляційні вправи	Удосконалення чіткої вимови звуків	Дзеркала, SignaTrainer, мотиваційні ігрові пристрої	5–12 років	Покращення точності та автоматизації вимови
Дихально-голосові вправи	Формування правильної голосової підтримки та дихання під час мовлення	Фонендоскоп, спеціальні трубки, вібратори	6–14 років	Поліпшення контролю дихання та сили голосу
Слухова диференціація звуків	Розпізнавання та відтворення звукових моделей	Білий шум, аудіозаписи, комп'ютерні програми	5–12 років	Покращення сприйняття та відтворення звуків
Інтерактивні ігри для розвитку мовлення	Мотивація та розвиток мовленнєвих навичок через гру	Ігрові пристрої, планшети, інтерактивні програми	4–10 років	Підвищення мотивації до навчання та мовленнєвої активності
Комп'ютерна логопедична терапія	Автоматизація вправ і самоконтроль	Програми Visible Speech, біофідбек-системи	6–16 років	Підвищення ефективності корекції та самостійної роботи учня

Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення ефективності впровадження новітніх технологій у логопедичну практику, аналіз досвіду інклюзивної освіти у Словаччині та його адаптацію в українських умовах. Особливо актуальним для України є вивчення того, як словацька система забезпечує взаємодію між логопедами, педагогами та батьками в процесі корекції мовлення. Перспективним напрямом є порівняння підготовки логопедичних кадрів у двох країнах із метою удосконалення українських освітніх програм. Використання успішних словацьких підходів може сприяти підвищенню якості логопедичної допомоги в Україні, зокрема в інклюзивному середовищі. Таким чином, дослідження досвіду Словаччини відкриває можливості для розвитку національної системи логопедії та впровадження сучасних європейських стандартів у практику вітчизняних фахівців.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Котлова Л.О., Бондар О.І. Логопедична допомога дітям з тяжкими порушеннями мовлення. Zhytomyr State University, 2025. 1 електрон. текстовий файл (240 КБ). URL: <https://eprints.zu.edu.ua/42950/1/1.pdf> (дата звернення: 20.09.2025 р.)
2. Ласточкіна О.В. Навчальна логопедична практика в освітніх і медичних закладах: методичні рекомендації. Суми: ФОП Цьома С.П., 2020. 48 с.
3. Пахомова Н.Г., Губарь О.Г. Особливості надання корекційно-розвиткових послуг підліткам із дизартрією в умовах логопедичного кабінету. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2020. Вип. 16. № 1. С. 207–220.
4. Словацька асоціація логопедів. URL: <https://www.sal.sk/> (дата звернення: 18.10.2025 р.)
5. Komora školských logopédov – Vitajte! Bratislava: Komora školských logopédov, 2023. 50 s.
6. Šilonová V., Klájn V., Hľadúš V. Příprava pedagogických pracovníkov špeciálnej pedagogiky na Slovensku a v Ukrajine: porovnávacia analýza // Aktuálne otázky korekčnej pedagogiky. 2020. № 16. С. 50–72.
7. Slovak Study. Logopédia. Katedra logopédie UK v Bratislave: офіційний опис освітньої програми логопедії. Bratislava, 2023. URL: <https://slovakstudy.com/uk/university/universitet-komenskogo-v-bratislave/logopedija/> (дата звернення: 25.10.2025 р.)
8. Vzdelávanie žiakov so zdravotným znevýhodnením - ŠPÚ. Bratislava: Štátny pedagogický ústav, 2023. 60 s.
9. Zákon č. 138/2019 Z.z. o výchove a vzdelávaní (školský zákon). Bratislava: Ministerstvo školstva, vedy, výskumu a športu Slovenskej republiky, 2019. 200 s.

УДК 376-056.264-056.34-053.4:616.89-008.434.37:81'234

Наталія СТОРЧЕУС

*здобувачка вищої освіти за другим
(магістерським) рівнем вищої освіти
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара,
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник – Олена ПЕРЕВОРСЬКА
доцент кафедри педагогіки та
спеціальної освіти факультету психології та
спеціальної освіти Дніпровського національного
університету імені О. Гончара*

КОРЕКЦІЯ ЛОГОПЕДОМ ДИСЛАЛІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У статті розглядаються особливості дислалії у дошкільнят як порушення фонетико-фонематичного рівня мовлення, що впливає на формування комунікативних навичок та психічний розвиток дитини. Аналізуються основні прояви дислалії, її вплив на мовленнєву діяльність і загальний розвиток дошкільників. Особлива увага приділяється ролі логопедичної корекції, яка сприяє подоланню дефектів вимови, активізації мовних функцій та підтримці емоційно-

вольової сфери. Викладено ефективні методики та підходи до корекційної роботи, що забезпечують оптимальні умови для всебічного психічного розвитку дітей із дислалією у дошкільному віці.

Ключові слова: дислалія, мовленнєві порушення, логопедична корекція, артикуляційний апарат, порушення вимови, корекційна робота.

Постановка проблеми. Зростання поширеності мовленнєвих порушень серед дітей розглядається як одна з актуальних проблем сучасного дошкільного віку. Сформована артикуляційна база, достатній рівень фонематичного слуху та оволодіння елементарними навичками звукового аналізу є необхідними передумовами успішного навчання дітей із відхиленнями психічного розвитку. Порушення мовлення чинять негативний вплив на засвоєння мовного матеріалу, результати навчальної діяльності, процеси соціальної адаптації та інтеграції в дитячий колектив. Крім того, такі розлади можуть позначатися на психічному стані дитини, зумовлювати формування специфічних особливостей емоційно-вольової сфери та сприяти виникненню рис підвищеної сором'язливості, невпевненості й комплексу меншовартості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз сучасних досліджень свідчить про зростання уваги до проблеми дислалії та розвитку мовленнєвої компетентності у дітей з психофізичними порушеннями. У роботах І. Баранець, І. Марченко та Ю. Рібцун відзначено, що дислалія супроводжується дефектами звуковимови, порушенням фонематичного сприймання, артикуляційної моторики та темпо-ритмічної організації мовлення. Методи Ю. Рібцун доводять ефективність поєднання фонетико-фонематичних, артикуляційних та ритмічних вправ.

Н. Гаврилова та М. Гладиш обґрунтували інтеграцію сенсомоторних завдань для стимуляції мовленнєвих зон кори через дрібну моторику. Дослідження Л. Трофименко та М. Лепетченко демонструють ефективність поетапного корекційного впливу з використанням ігрових, мнемотехнічних та сенсорних методик.

Психолінгвістичний підхід Ю. Рібцун підкреслює взаємозв'язок лексико-граматичних, фонетико-фонематичних та когнітивних сфер, що важливо при роботі з дітьми з психічними порушеннями. Ідеї І. Войтюк щодо арттерапії та творчих методів лягли в основу створення емоційно безпечного середовища, включаючи казкотерапію, музикотерапію та спільну творчу діяльність.

О. Переворська, К. Шапочка та М. Порошенко підкреслюють

значення інклюзивного середовища, залучення батьків та міжособистісної взаємодії для стимулювання комунікативної активності дітей. Ігрові технології, рольові ігри та квести забезпечують природну мотивацію до мовленнєвої діяльності.

Узагальнення джерел свідчить, що ефективна корекційна робота з дошкільниками має комплексний характер і включає діагностичні, психолінгвістичні, корекційно-розвивальні та соціально-педагогічні аспекти. Найрезультативнішими методами вважаються індивідуалізовані артикуляційні тренінги, фонематичні та ритміко-музичні вправи, ігрові й арттерапевтичні техніки та інтеграція логопедичної роботи в інклюзивне середовище, що забезпечує стійке покращення звуковимови у дошкільників.

Мета статті: особливості подолання дислалії у дошкільнят з порушенням психічного розвитку та визначити роль логопедичної корекції, що виникає на тлі мовленнєвих розладів.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Дислалія визначається як порушення звуковимови за умови збереженого слуху та нормальної іннервації мовленнєвого апарату. Її виникнення пов'язують з морфологічними аномаліями артикуляційних органів, недостатнім розвитком фонематичних процесів і несприятливими умовами сімейного виховання [5]. Даний різновид мовленнєвої патології є найбільш поширеним і вважається відносно легким порівняно з іншими формами порушень, однак здатний комплексно впливати на загальний психофізичний розвиток дитини та зумовлювати затримку формування навчальних навичок.

Однією з причин неправильного мовлення можуть бути анатомічні порушення мовленнєвого апарату, зокрема аномалії та деформації зубів, щелеп, укорочена або прирощена вуздечка язика, тощо. Зубощелепні аномалії та деформації часто спричиняють неправильну артикуляцію язика і губ. Патологічні зміни ускладнюють виконання рухів і положень язика, необхідних для вимовлення різних груп звуків [2].

Таким чином, порушення звуковимови, обумовлені морфологічними аномаліями будови артикуляційного апарату, класифікуються як органічна (механічна) форма дислалії. До чинників, що зумовлюють зазначений різновид порушення, належать діастема (розрив між передніми зубами), відсутність або аномалії різців, патології прикусу, структурні відхилення язика, знижена функціональна

активність кругового м'яза рота, особливості будови твердого та м'якого піднебіння, розщілини губи тощо. Подібні морфологічні дефекти можуть мати вроджене походження внаслідок аномалій ембріонального розвитку або формуватися як набуті – через травми, стоматологічні захворювання чи вікові дегенеративні зміни [2].

На відміну від функціональної дислалії, порушення звуковимови при якій мають центральне походження – зумовлене нейродинамічними розладами діяльності головного мозку або впливом соціальних чинників – органічна форма дислалії пов'язана з морфологічними дефектами периферичних мовленнєвих органів і проявляється у вигляді фонетичної недостатності мовлення.

Формування вимовної сторони мовлення є багаторівневим процесом, у ході якого дитина поступово оволодіває здатністю розрізняти мовні звуки, адекватно сприймати звернене мовлення та координувати роботу артикуляційного апарату. Розвиток цієї складової мовленнєвої діяльності відбувається в контексті активної комунікативної взаємодії з оточенням. Порушення або недостатня інтенсивність такого соціального контакту в критичні періоди онтогенезу можуть істотно гальмувати становлення та закріплення вимовних навичок.

Дефекти периферичного мовленнєвого апарату суттєво впливають на формування та якість звуковимови у дітей. Зокрема, порушення цілісності або аномалії зубного ряду найчастіше зумовлюють дефекти артикуляції свистячих і шиплячих приголосних, які набувають надмірного шумового супроводу, а також губно-зубних, передньоязикових та вибухових звуків. Нерідко спостерігається погіршення якості вимови голосних, що стають менш розбірливими через підвищену шумність приголосних і зниження акустичної контрастності [1].

Аномалії язика, зокрема макроглосія, мікроглосія або вкорочення під'язикової вуздечки, призводять до порушень у реалізації шиплячих та вібрантних фонем, зниження загальної чіткості звуковимови, появи бокового стигматизму, а в окремих випадках – до загальної невиразності мовлення. Патології губ є менш поширеною причиною звуковимовних дефектів, оскільки вроджені деформації зазвичай коригуються хірургічно на ранніх етапах розвитку [3].

Важливим чинником є ступінь залежності правильної артикуляції конкретного звука від характеру та вираженості морфологічного дефекту. Так, укорочена під'язикова вуздечка може зумовити повну неможливість або суттєве спотворення вимови фонем [р] чи шиплячих звуків. Водночас некоректним є пряме ототожнення порушень вимови свистячих приголосних із зазначеною анатомічною особливістю язика без додаткових клінічних підтверджень [6].

Діагностичне обстеження є ключовим етапом логопедичної роботи, оскільки забезпечує комплексне виявлення мовленнєвого дефекту, його етіологічних чинників, наслідків та ресурсних можливостей дитини, що визначає ефективність подальшої корекційної програми. Систематична, багаторівнева та науково обґрунтована діагностика надає фахівцеві повний обсяг даних для розроблення індивідуальної стратегії логопедичного втручання.

Обстеження здійснюється поетапно, кожен етап спрямований на виявлення специфічних аспектів мовленнєвої діяльності:

1. Анамнестичне інтерв'ю з батьками – збір відомостей про особливості пренатального, перинатального та постнатального розвитку дитини, умови сімейного виховання, наявність супутніх захворювань і спостережувані порушення мовлення, що дає змогу сформувати цілісне уявлення про мовленнєвий та психофізичний розвиток.
2. Діагностика дислалії, яка охоплює:
 - аналіз звуковимови (виявлення дефектних фонем і характеру їх порушення: заміна, спотворення, пропуск);
 - оцінку мовленнєвого дихання (сила, тривалість видиху, координація дихання з артикуляцією);
 - огляд артикуляційного апарату (виявлення анатомічних аномалій, що впливають на артикуляцію);
 - оцінку моторики артикуляційних м'язів (сила, точність і координація рухів язика, губ, щелеп, необхідних для адекватного звукоутворення);
 - дослідження фонематичних процесів (здатність розрізняти та ідентифікувати мовні звуки).
3. Оцінка впливу порушень звуковимови на навчальну діяльність, що включає визначення рівня академічної успішності та особливостей соціальної адаптації в колективі однолітків і у взаємодії з педагогами.

4. Психологічне обстеження – вивчення когнітивного розвитку, емоційного стану, особливостей уваги, пам'яті та мислення з метою виявлення додаткових факторів, здатних ускладнювати корекційний процес.
5. Аналіз комунікативної компетентності, спрямований на виявлення взаємозв'язку між порушеннями звуковимови та рівнем сформованості навичок спілкування, а також на оцінку впевненості дитини у власних мовленнєвих можливостях.
6. Оцінка дрібної та загальної моторики, що дозволяє виявити координаційні труднощі, які можуть впливати на ефективність артикуляційних рухів.
7. Розроблення індивідуальної програми корекційної роботи на підставі отриманих даних із чітким урахуванням вікових, психофізичних та мовленнєвих особливостей дитини.
8. Моніторинг і контроль результативності, що передбачає регулярну оцінку динаміки корекційного процесу та коригування програми за необхідності.

Розвиток фонематичного слуху реалізується поетапно [4]:

- I – розпізнавання немовних звуків;
- II – диференціація висоти, інтенсивності й тембру голосу на матеріалі ідентичних звуків, слів і фраз;
- III – розрізнення слів, схожих за звуковим складом;
- IV – розрізнення складів;
- V – диференціація фонем (починаючи з голосних);
- VI – формування навичок елементарного звукового аналізу.

Сформовані на підготовчому етапі навички та знання створюють необхідні передумови для ефективного подолання дислалії та забезпечують стійкі позитивні результати корекційного впливу.

Особливості логопедичної роботи при механічній (органічній) дислалії зумовлені стійкістю артикуляційних порушень і потребою в індивідуалізації корекційних заходів [3]. Основними принципами роботи є:

1. Подовжений підготовчий етап, що забезпечує формування необхідного м'язового тону, сенсорної чутливості та координації рухів артикуляційного апарату.
2. Індивідуальний добір компенсаторної артикуляції з орієнтацією на досягнення оптимального акустичного ефекту.

3. Триваліший період автоматизації сформованих звуків, спрямований на їх стабільне закріплення в мовленні.
4. Використання фонетичного замітника, максимально наближеного до нормативного звучання, у випадках, коли формування окремого звука виявляється неможливим.

Логопедичне втручання повинно реалізовуватися в повному обсязі та з дотриманням науково обґрунтованої послідовності етапів. Корекційний комплекс охоплює масаж артикуляційних органів, артикуляційну гімнастику, постановку дефектних звуків, їх автоматизацію та диференціацію.

Масаж застосовується для стимуляції рухової активності губ, язика, м'якого піднебіння та нижньої щелепи. Процедура розпочинається з легких погладжувальних, постукувальних і розминальних рухів із поступовим переходом до більш інтенсивних дій, що охоплюють значні ділянки тканин. Амплітуда рухів нарощується поетапно: спочатку у спокійному режимі, далі – з використанням помірного опору.

Артикуляційна гімнастика виконується дитиною самостійно; у випадку труднощів застосовуються пасивні вправи, які передбачають механічну підтримку фахівця. Найбільш складним компонентом корекційного процесу є постановка звуків, оскільки вона потребує урахування індивідуальних анатомо-функціональних особливостей артикуляційного апарату та, за необхідності, використання нетрадиційних методичних прийомів.

Таким чином, логопедична робота при органічній дислалії ґрунтується на тривалому підготовчому впливі, персоналізованому доборі корекційних стратегій та поступовому формуванні й автоматизації звуковимови з урахуванням специфіки анатомічних порушень.

Впровадження сформованих звуків у спонтанне мовлення здійснюється за тими самими методичними принципами, що й при корекції функціональної дислалії. Цей етап передбачає цілеспрямовану роботу над стабілізацією комунікативних умінь і навичок, а також над правильним використанням сформованих фонем у різних видах мовленнєвої діяльності та комунікативних ситуаціях, зокрема шляхом залучення дитини до творчих мовленнєвих завдань.

Завдяки застосуванню спеціалізованих логопедичних методик більшість випадків органічної (механічної) дислалії

підлягає успішній корекції, що забезпечує формування повноцінної мовленнєвої компетентності. Після проходження повного курсу корекційної роботи в дошкільному віці, як правило, не спостерігається труднощів із формуванням навичок читання й письма на шкільному етапі навчання. Крім того, своєчасне усунення артикуляційних порушень позитивно впливає на загальний психічний розвиток дитини та сприяє досягненню високих результатів у подальшій навчальній діяльності.

Висновки. Дислалія, як поширене порушення звуковимови у дошкільнят, суттєво впливає на формування мовленнєвих і комунікативних навичок, а також на психічний розвиток дітей. Ефективна логопедична корекція, яка базується на індивідуалізованих підходах, включає артикуляційну гімнастику, масаж, фонетико-фонематичні та ігрові методики, забезпечує поліпшення якості мовлення та позитивно впливає на емоційно-вольову сферу дитини. Своєчасне та систематичне логопедичне втручання дозволяє подолати дефекти вимови, сприяє соціальній адаптації та створює умови для гармонійного психофізичного розвитку дошкільнят з порушеннями мовлення. Зокрема, проведене дослідження підтверджує, що комплексна корекційна робота з урахуванням морфологічних і функціональних особливостей артикуляційного апарату дає змогу досягти стійких позитивних результатів у формуванні мовленнєвої компетентності у дітей з дислалією.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Водолацький В. М. Залежність дефектів звуковимови від характеру і ступеня тяжкості зубощелепної патології у дитячому віці. *Логопед.* 2018. № 1. С.8-10.
2. Гудим І. Анатомічні вади артикуляційного апарату і вимова у дітей. Всеукраїнська Інтернет-газета «Справи Сімейні». 2023. URL: <https://familytimes.com.ua/zdorovya/anatomichnivady-artykulyatsiynoho-aparatu-i> (дата звернення: 25.09.2025).
3. Коргун Л. М., Махновська К. А. Корекційна робота з усунення дислалії у дітей дошкільного віку. *Матеріали II Всеукраїнської конференції здобувачів вищої освіти і молодих учених.* Вип. 2. Ледарук. 2022. С. 112-122.
4. Олійник І. М., Тищенко Л. Р., Яценюк Л. І. До питання корекції дислалії у дітей молодшого шкільного віку. *ІМІДЖ.* 2021. № 3 (198). С. 77-81.
5. Причини, форми та види дислалії, етапи корекції. Сайт багатопрофільного медичного центру «Добробут», м. Київ. URL: <https://dobrobut.com/ua/med/c-priciny-formy-i-vidy-dislalii-etapykorrekcii> (дата звернення: 10.10.2025).
6. Шеремет М. К. Логопедія (корекційна робота при дислалії): навч. посіб. *М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова.* Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 160 с. Бібліогр.: С. 154–160.

Тетяна ТОПОЛЬНИЦЬКА

*здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Олена БЄЛОВА

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач, професор кафедри логопедії
та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка*

ВПЛИВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті розглядаються актуальні проблеми розвитку зв'язного мовлення у дітей з порушеннями мовлення, що є важливим питанням у сфері спеціальної освіти та логопедії. Особливу увагу приділяється дітям із порушеннями мовлення, оскільки несформованість мовленнєвих функцій, зокрема зв'язного висловлювання впливає на подальший їх когнітивний та комунікативний розвиток. У роботі комплексно проаналізовано психолого-педагогічні чинники, що впливають на розвиток зв'язного мовлення у дітей, і запропоновано дієві методики для його вдосконалення.

Ключові слова: *рідна мова, зв'язне мовлення, діти з порушенням мовлення, педагогічні чинники, психологічні чинники.*

Постановка проблеми. У сучасній системі дошкільної освіти зростає інтерес до проблеми розвитку зв'язного мовлення, оскільки саме воно забезпечує формування базових інтелектуальних умінь дитини. Подальші успіхи навчання в закладах загальної середньої освіти значною мірою залежать від рівня сформованості мисленнєвих операцій. В. Сухомлинський наголошував, що зв'язне мовлення є важливою складовою навчання рідної мови. Його сутність полягає в тому, щоб діти навчились висловлювати свої думки з дотриманням високої мовленнєвої культури, як усно так і письмово. Особливої актуальності ця проблема набуває у випадку дітей із порушеннями мовлення, адже недостатній розвиток мовленнєвої системи негативно впливає на мислення, ускладнює оволодіння мисленнєвими операціями та порушує узгодженість когнітивних процесів. У результаті можуть виникати суттєві труднощі як у навчальній діяльності, так і в процесі соціальної адаптації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми зв'язного мовлення у дітей з порушеннями мовлення є актуальною проблемою спеціальної освіти, яка зосереджується на особливостях розвитку (О.Бєлова, 2024; Ю. Галецька, 2021; М. Капітула, 2025; І. Марченко, 2024; М. Матющенко, 2023; О.Чекан, 2024 та ін.) виявлені причин несформованості (Д.Завітренко, 2025, Ю. Пінчук, 2021 та ін.) та розглядає умови її корекції (О. Бєлова, 2024; Л. Стахова, 2018 та ін.).

Мета статті: визначити психолого-педагогічні чинники, які впливають на розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. В галузі психології, лінгвістики та лінгводидактики існують різні підходи щодо визначення зв'язного мовлення. Його розглядають як складний процес, що поєднує мовні, когнітивні та комунікативні аспекти. Дослідники наголошують на тому, що зв'язне мовлення має бути логічно структурованим та відповідати нормам граматики. Важливу роль відіграє також його функціональність у спілкуванні [3]. Зв'язне мовлення – це результат організованого мовлення, його сутність не лише в передачі змісту інформації але й в правильному використанні мовленнєвих засобів, інтонаційної вираженості, підборі необхідних слів, логічній побудові речень. Поєднання всіх визначених елементів забезпечує якісне зв'язне мовлення [5].

Зв'язне мовлення є важливою складовою мовленнєвого розвитку дитини, що забезпечує її здатність до комунікації, пізнання та соціалізації. У старшому дошкільному віці цей процес набуває особливого значення, оскільки діти готуються до навчання у школі, де вміння формулювати свої думки відіграє ключову роль. Розвиток зв'язного мовлення пов'язаний із становленням мовленнєвих здібностей, що включають удосконалення словникового запасу, граматичної правильності та логічної послідовності висловлювань [7].

Засвоєння нових слів і їх правильне використання у мовленні відбувається через ігрову діяльність, спілкування та слухання казок чи оповідань. Діти активно експериментують із новими словами, використовуючи їх у розповідях, діалогах та творчих іграх. Використання різних мовленнєвих ситуацій допомагає закріплювати нові слова та правильно застосовувати їх у спілкуванні. Таким чином, розширення словникового запасу є ключовим фактором розвитку зв'язного мовлення, що сприяє успішній мовленнєвій взаємодії дитини з оточенням [5].

Розвиток когнітивних процесів також є важливим фактором, що впливає на формування зв'язного мовлення у старших дошкільників. Пам'ять, мислення, увага та уява сприяють кращому розумінню і відтворенню мовленнєвих конструкцій, що допомагає дітям створювати зв'язні висловлювання. У процесі розвитку мовлення діти навчаються встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, що робить їхнє мовлення більш логічним і послідовним. Чим вищий рівень розвитку когнітивних здібностей, тим складніші мовні конструкції здатна використовувати дитина у своїх висловлюваннях [6].

Ефективним методом розвитку зв'язного мовлення є використання ігрових методик, що стимулюють мовленнєву активність дітей. Дидактичні ігри, творчі завдання та драматизація допомагають дітям оволодівати мовними навичками у цікавій і доступній формі. Наприклад, ігри на складання розповідей за малюнками або створення власних казок сприяють розвитку монологічного мовлення. Використання казкотерапії допомагає дітям навчитися будувати логічні оповіді, оскільки вони засвоюють структуру тексту на основі знайомих сюжетів.

Методика роботи з сюжетними зображеннями також є ефективним способом розвитку зв'язного мовлення у старших дошкільників. Діти вчаться складати розповіді за серією картинок, логічно пов'язуючи події між собою. Така діяльність сприяє формуванню послідовності викладу думок, розвитку мовленнєвої ініціативи та активізації словникового запасу. Окрім того, робота з ілюстраціями допомагає дітям удосконалювати описове мовлення, що є важливим етапом мовленнєвого розвитку [4].

Зв'язне мовлення у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення розвивається з певними труднощами: недосконалі граматичні конструкції; обмежений словниковий запас; проблеми з логічною послідовністю мовлення, порушення звукової культури мовлення та недостатній рівень самоконтролю. Такі діти часто мають труднощі у розумінні мовлення інших, низьку мовленнєву активність та потребують додаткової підтримки у процесі комунікації. Корекційна робота має бути спрямована на покращення розуміння мовлення. Використання ігор, рольових діалогів, читання та обговорення текстів допомагає зробити мовлення привабливішим і доступнішим для дитини. Систематичне заохочення до мовленнєвої активності поступово підвищує впевненість дитини у своїх можливостях і сприяє розвитку комунікативних навичок.

У дітей з порушеннями мовлення монологічне мовлення аграматичне, не достатньо змістовне, лексично збіднене, не зв'язне. Під час розповіді використовують невербальні допоміжні засоби (жестикуляцію, міміку) [1]. Розвиток зв'язного мовлення – це результат синергії психологічної підтримки та педагогічної майстерності. Наприклад, навіть найкраща методика не дасть результату, якщо дитина емоційно закрита або не має мотивації до спілкування. І навпаки – чутливий педагог може «розкрити» дитину, активізувати її мовлення через гру, підтримку, віру в успіх. Психолого-педагогічні чинники – це не просто умови, а інструменти впливу. Їх гармонійне поєднання дозволяє дітям із мовленнєвими порушеннями не лише засвоїти мовленнєві конструкції, а й навчитися мислити, висловлювати емоції, будувати діалог [2].

Висновки. Встановлено, що у старшому дошкільному віці мовлення дитини набуває системності, логічності та виразності. Для дітей із порушеннями мовлення цей процес ускладнений, тому психолого-педагогічні чинники відіграють ключову роль у формуванні зв'язного мовлення – як засобу комунікації, мислення та соціалізації.

Визначено, що зв'язне мовлення є важливою складовою навчання рідної мови. Визначено, що у нормотипових дітей старшого дошкільного віку зв'язне мовлення розвивається активно, під час спілкування з близьким оточенням, слухання казок, співпраці з однолітками та дорослими. Розширення словникового запасу через різноманітні ігри та вправи, є ключовим фактором розвитку зв'язного мовлення, що сприяє успішній мовленнєвій взаємодії дитини з оточенням. Розкрито, що недорозвинення зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку залежить від труднощів формування граматичних конструкцій, обмеженого словникового запасу, проблем з логічною послідовністю мовлення, порушення звукової культури мовлення. Такі діти часто мають труднощі у розумінні мовлення інших, низьку мовленнєву активність та потребують додаткової підтримки у процесі комунікації.

Відповідно, *психологічними чинниками стає*: належний рівень розвитку пізнавальних процесів (недостатня сформованість уваги, пам'яті, мислення ускладнює побудову логічних висловлювань); злагоджена емоційно-вольова сфера (тривожність, невпевненість, страх помилки можуть блокувати мовленнєву активність, в той час,

коли позитивна емоційна атмосфера стимулює мовленнєву ініціативу); безбар'єрна мотивація до спілкування (дитина має відчувати потребу висловлювати думки. тому важливо створювати ситуації, де мовлення є необхідним і бажаним); врахування особистісних особливостей (темперамент, самооцінка, рівень комунікативної активності впливають на темп, обсяг і якість мовлення).

Педагогічними чинниками є: компетентність педагога (знання особливостей мовленнєвого розвитку, вміння адаптувати методики, чутливість до емоційного стану дитини – основа ефективної роботи); індивідуалізація навчання (врахування типу мовленнєвого порушення, темпу засвоєння, інтересів дитини дозволяє створити оптимальні умови для розвитку зв'язного мовлення); застосування інтерактивних методів (ігри, драматизації, мовленнєві ситуації, казкотерапія, логопедичні ритмопластичні вправи – все це активізує мовленнєву діяльність); співпраця з родиною (узгодженість дій педагога і батьків, підтримка вдома, емоційна безпека – важливі умови для стабільного прогресу). Робота над підвищенням мовленнєвої активності є важливим етапом у розвитку зв'язного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белова О.Б. Монологічне мовлення в дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. Дери́вація та перспективи. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич: Гельветика, 2024. 71(1). С. 239–244. URL: chrome-extension://efaidnbmnnnnibpcajpcgicfindmkaj/http://www.aphn-journal.in.ua/archive/71_2024/part_1/37.pdf (дата звернення: 01.10.2025 р.)
2. Белова О.Б. Формування семіотичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Journal «ScienceRise: Pedagogical Education»*, 2024. 1(58). С. 74–78. URL: https://journals.urau.ua/sr_edu/article/view/299310 (дата звернення: 15.10.2025 р.)
3. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови. Київ: Вища шк., 2007. 542 с.
4. Брушневська І.М. Розвиток психолінгвістичних передумов комунікативної діяльності дошкільників засобами логоритміки. *Логопедія*. 2016. № 8. С.14-19.
5. Вороніна Т., Стеценко І., Мосієнко М. Логопедична робота у дитячому садку. Київ: Шкільний світ, 2011. 120 с.
6. Коваль І. Теоретичні аспекти зв'язного мовлення у мовній практиці школярів. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. 2015. №1. С. 33–40.
7. Рібцун Ю.В. Закріплюємо правильну вимову. *Дошкільне виховання*. 2013. №11. С.16-17.

Світлана ХВОСТИК

*магістрантка спеціальності
016 Спеціальна освіта (Логопедія).*

*Науковий керівник – Олена ЛАСТОЧКІНА,
кандидат педагогічних наук, доцент
Сумський державний педагогічний університет
імені А. С. Макаренка*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У статті розглядаються психолого-педагогічні особливості формування зв'язного мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями. Визначено умови, принципи та методи ефективного розвитку зв'язного мовлення, охарактеризовано роль логопеда та педагога у створенні мовленнєвого середовища. Представлено практичні прийоми та ігрові методи, спрямовані на активізацію мовленнєвої діяльності дітей.

Ключові слова: зв'язне мовлення, мовленнєві порушення, психолого-педагогічні умови, логопедична робота.

Постановка проблеми. Формування зв'язного мовлення є однією з головних умов успішної соціалізації та навчання дитини. У дітей із мовленнєвими порушеннями цей процес значно ускладнюється через недостатній розвиток мовленнєвого слуху, фонематичного сприймання, граматичного ладу та словникового запасу. Психолого-педагогічні дослідження підтверджують, що розвиток зв'язного мовлення неможливий без системного підходу, який у свою чергу поєднує когнітивні, емоційно-вольові та соціально-комунікативні аспекти розвитку дитини.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання розвитку зв'язного мовлення у дітей із порушеннями мовлення досліджували Л.С.Виготський, Р.Є.Левіна, М.К.Шеремет та інші. У працях цих науковців наголошується на необхідності поєднання логопедичних, психологічних та педагогічних методів у процесі корекції [1, 5, 7].

Сучасні дослідники (Т. І. Єфіменко, І. В. Кравченко та інші) вказують, що ефективність корекційної роботи залежить від створення мовленнєвого середовища, у якому дитина має змогу вільно висловлювати власні думки, експериментувати зі словом і засвоювати мовні структури через гру, спілкування та моделювання ситуацій [2, 3].

Мета статті: визначити психолого-педагогічні умови ефективного формування зв'язного мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями та окреслити практичні шляхи розвитку комунікативної компетентності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування зв'язного мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями передбачає цілеспрямовану роботу з розвитку трьох основних компонентів:

1. Смислового – уміння формулювати думку, виділяти головне, послідовно передавати зміст.
2. Мовного – розвиток лексико-граматичних структур, правильна побудова речень.
3. Комунікативного – формування здатності висловлюватися в різних ситуаціях спілкування.

Важливу роль у цьому процесі відіграє індивідуальний підхід. Діти з мовленнєвими порушеннями мають різний рівень пізнавальної активності, уваги, пам'яті, тому логопед використовує диференційовані завдання, що відповідають можливостям кожної дитини.

Провідну роль у корекційній роботі відіграють не лише спеціальні методики, а й загальна атмосфера взаємодії дорослого з дитиною. Емоційна підтримка, позитивне підкріплення, створення ситуацій успіху значною мірою визначають ефективність формування мовленнєвих умінь [4, 6].

Найважливішими умовами є:

- створення емоційно комфортного середовища;
- використання ігрових форм роботи (мовленнєві ігри, рольові ситуації, дидактичні вправи);
- систематичність та послідовність занять;
- взаємодія логопеда, вихователя, психолога і батьків;
- розвиток мовленнєвого слуху, пам'яті, уваги та мислення [3, 4, 6].

Крім того, при розгляді психолого-педагогічних аспектів розвитку мовлення провідну роль відіграють не лише спеціальні методики і вправи, а й загальна атмосфера взаємодії дорослого з дитиною. Емоційна підтримка, позитивне підкріплення, створення ситуацій успіху – це ті чинники, що значною мірою визначають ефективність формування мовленнєвих умінь. Дитина дошкільного віку навчається не стільки через прямі інструкції, скільки через наслідування, включення у гру, спільну діяльність із дорослими та

однолітками. Саме тому у процесі логопедичної роботи так важливо організовувати навчання в ігровій формі, де мовлення виступає не абстрактним завданням, а реальним інструментом спілкування [4, 6].

Розвиток усного зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку є результатом комплексного впливу різних факторів: біологічних передумов, соціального оточення, психолого-педагогічної підтримки та спеціально організованого корекційного середовища. Найефективнішим середовищем для такої роботи є логопедичні групи, які поєднують освітні та терапевтичні завдання, спрямовані на гармонійний розвиток особистості дитини [7].

У процесі аналізу психолого-педагогічних аспектів формування мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями особливого значення набуває усвідомлення того, що кожна дитина розвивається індивідуально. Навіть за схожих діагнозів та умов виховання рівень мовленнєвого розвитку може суттєво відрізнятися. Це пояснюється не лише особливостями нервової системи та пізнавальної діяльності, а й характером сімейного виховання, кількістю і якістю мовленнєвої практики, яку дитина отримує щодня. Саме тому індивідуальний підхід є одним із ключових принципів у логопедичній роботі [2, 5, 7].

Приклади ігор і вправ для розвитку зв'язного мовлення.

Назва гри	Мета	Зміст
«Продовжи казку»	Розвиток уміння послідовно викладати думки	Дитина продовжує розповідь за початком логопеда, додаючи власні деталі
«Опиши картинку»	Розвиток зв'язного мовлення та словникового запасу	Дитині пропонують малюнок, який потрібно описати за планом
«Хто що робить?»	Формування граматично правильних речень	Дитина добирає дієслова до зображень дій (кіт – мие, хлопчик – біжить)
«Виправ помилку»	Розвиток фонематичного сприймання	Логопед навмисне робить помилки у реченні, дитина їх виправляє

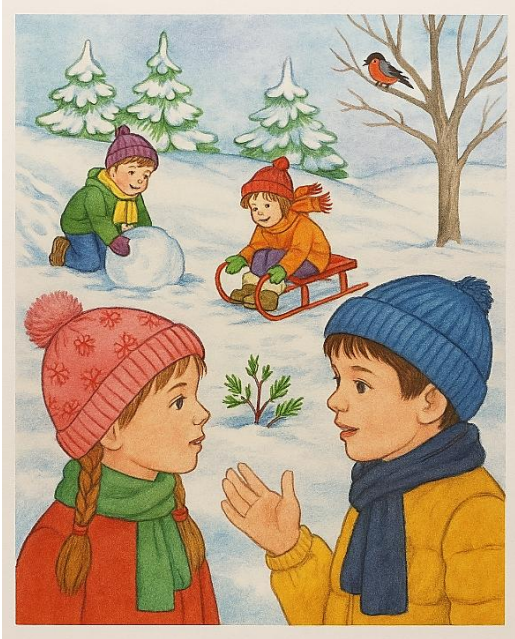


Рис. 1. Приклад наочного матеріалу до гри «Опиши картинку»

Важливою складовою психолого-педагогічного підходу є тісна співпраця логопеда, вихователя та батьків. Досвід показує, що ефективність корекційної роботи значно підвищується тоді, коли сім'я активно залучена до процесу і виконує рекомендації спеціаліста вдома. Часто батьки, не розуміючи сутності мовленнєвого порушення, або ігнорують проблему, або ж надмірно тиснуть на дитину, вимагаючи від неї результатів. Обидві стратегії є неефективними. Тому завдання логопеда – пояснити батькам, що підтримка, спільні ігри, читання вголос, розмова у повсякденних ситуаціях є не менш важливими, ніж спеціальні логопедичні заняття [7].

Педагогічна діяльність логопеда спрямована не лише на корекцію мовленнєвих недоліків, а й на формування особистості дитини. Спільна робота з психологом допомагає враховувати індивідуально-психологічні особливості дітей, рівень їх мотивації та самооцінки. Ефективність розвитку зв'язного мовлення значно зростає за умови тісної співпраці з батьками, які закріплюють отримані навички вдома.

Висновки. Формування зв'язного мовлення у дітей із порушеннями є комплексною проблемою, що потребує системного психолого-педагогічного підходу. Успіх корекційної роботи залежить від розвитку трьох ключових компонентів – смислового, мовного та комунікативного – через створення емоційно комфортного середовища та активне використання ігрових форм навчання, де мовлення стає реальним інструментом спілкування. Життєво важливим є застосування індивідуального підходу. Вирішальне значення має

тісна співпраця логопеда, педагога та батьків, які, закріплюючи навички вдома, забезпечують стійкість результатів та допомагають сформувати повноцінну комунікативну компетентність дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Выготский, Л. С. Мышление и речь: психологические исследования. Москва ; Ленинград : Гос. учеб.-пед. изд-во, 1934. 324 с.
2. Єфіменко, Т. І. Психолого-педагогічні аспекти розвитку мовлення у дітей. Київ : Освіта, 2020. 176 с.
3. Кравченко, І. В. Розвиток зв'язного мовлення дітей із ТПМ. Суми : СумДПУ, 2018. 210 с.
4. Крутій, К. Л. Психологічні основи розвитку мовлення у дітей. Дніпро, 2010. С. 91–100.
5. Левина, Р. Е. Нарушения речи у детей / Р. Е. Левина. – М.: Педагогика, 1980. – 248 с.
6. Піроженко, Т. О. Психолого-педагогічні основи розвитку мовленнєвої компетентності дітей. Київ, 2012. С. 115–132.
7. Шеремет, М. К. Логопедія. Київ : Слово, 2019. 480 с.

УДК 376-056.264-053.4:81'233

Світлана ХВОСТИК

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності 016«Спеціальна освіта. Логопедія» ННІФК*

Науковий керівник – Олена ЛАСТОЧКІНА

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії
Сумського державного педагогічного університету
імені А. С. Макаренка*

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті проаналізовано особливості розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку як ключового компонента комунікативної компетентності. Охарактеризовано критерії оцінювання мовленнєвих умінь та окреслено методичний інструментарій для проведення обстеження і наведено результати констатувального дослідження.

Ключові слова: зв'язне мовлення, діагностика, загальний недорозвиток мовлення.

Постановка проблеми. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку є одним із пріоритетних завдань логопедії та дошкільної педагогіки, оскільки саме в цей період закладаються основи комунікативної діяльності, необхідні для успішного шкільного навчання та соціалізації. Недостатня сформованість зв'язного висловлювання призводить до ускладнень у процесах мислення, комунікації, а в подальшому – до порушень

писемного мовлення. У зв'язку з цим, своєчасна та об'єктивна діагностика стану зв'язного мовлення набуває особливої актуальності, дозволяючи виявити прогалини у мовленнєвому розвитку та розробити індивідуальну програму логопедичної корекції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Теоретико-методологічні засади розвитку мовлення ґрунтовно висвітлені у працях провідних українських науковців. Зокрема, А. М. Богуш та Н. В. Гавриш [1; 2] розглядають зв'язне мовлення як складне психолінгвістичне утворення, що інтегрує лексичні, граматичні та фонетичні компоненти. Питання психолінгвістичної діагностики та особливостей мовленнєвого розвитку дітей, в умовах дизонтогенезу, досліджували Л. О. Калмикова [3], Н. Г. Пахомова [4] та О. Б. Полєвікова [5]. Значний внесок у розробку діагностичних та корекційних методик для дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) зробили Л. І. Трофименко та колектив авторів [6; 7], які пропонують системний підхід до подолання мовленнєвих порушень.

Мета статті полягає у визначенні критеріїв діагностики стану зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ та аналізі результатів дослідження рівнів сформованості мовленнєвих навичок.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зв'язне мовлення визначається як послідовне, логічно завершене та граматично оформлене висловлювання, що реалізує комунікативний намір дитини. В онтогенезі воно проходить шлях від ситуативного (діалогічного, прив'язаного до наочності) до контекстного (монологічного) мовлення [1].

Саме тому діагностика діалогічного та монологічного мовлення у дошкільному віці набуває особливого значення. Несформованість навичок побудови зв'язного висловлювання – зокрема, нездатність до якісного переказу, послідовного опису наочного матеріалу чи адекватної підтримки комунікації є прямим показником потенційних труднощів в освітньому процесі. Високий рівень сформованості зв'язного мовлення сприяє не лише ефективній вербалізації думок, міркувань і бажань, але й виступає основою для розвитку пізнавальних функцій, зокрема логічного мислення та синтаксичної організації мовленнєвого акту. Таким чином, діагностичне обсте-

ження дозволяє визначити функціональні труднощі, що є необхідною передумовою для подальшої розробки та реалізації логокорекційно роботи.

Діагностика зв'язного мовлення є багатокomпонентним процесом. Основними завданнями логопедичного обстеження є:

1. Визначення рівня сформованості лексико-граматичної складової (обсяг словника, правильність вживання граматичних категорій).
2. Оцінка навичок структурної організації тексту (послідовність, логічність, завершеність).
3. Аналіз сформованості діалогічного та монологічного мовлення [6].

Для реалізації цих завдань у практиці застосовується комплекс завдань: складання розповіді за серією сюжетних картинок, опис предметів, переказ тексту, розповідь із власного досвіду. Ці завдання дозволяють оцінити здатність дитини до програмування висловлювання та його реалізації [3].

Критеріями оцінювання зв'язного мовлення (згідно з матеріалами Трофименко Л. І.) визначено змістовність, логічність, лексичне оформлення, граматична правильність, зв'язність [6, 7]:

1. Змістовність: повнота відображення теми, наявність основних смислових ланок.
2. Логічність: послідовність викладу, наявність причинно-наслідкових зв'язків.
3. Лексичне оформлення: різноманітність словникового запасу, точність вживання слів.
4. Граматична правильність: сформованість фрази, відсутність аграматизмів.
5. Зв'язність: наявність засобів міжфразового зв'язку.

Аналіз кількісних і якісних параметрів проведеного вивчення стану зв'язного мовлення групи дітей із ЗНМ старшого дошкільного віку (за розробками Трофименко Л.І. [6]) подаємо далі.

Кількісні результати показують, що більшість обстежених дітей (10 осіб – 66,7%) мають середній рівень розвитку зв'язного мовлення, а 5 осіб (33,3%) – низький, що вказує на необхідність цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи. Діти з низьким та середнім рівнем демонстрували труднощі у плануванні розповіді, обмеженість лексичних засобів та порушення граматичної будови, що є характерним для дітей із ЗНМ [6].

Згідно якісного аналізу результатів маємо наступну картину:

1. Монологічне мовлення дітей із ЗНМ на низькому рівні характеризувалося вираженою фрагментарністю та нелогічністю. Спостерігалися значні труднощі у програмуванні висловлювання, що проявлялося у порушенні послідовності подій при складанні розповіді за серією сюжетних картинок. У структурі висловлювань переважали номінативні та прості непоширені речення. Лексичний запас був вкрай обмеженим, що призводило до частих заміन слів жестами або використання займенників («цей», «там») при згадуванні об'єктів. Фіксувалися грубі аграматизми: порушення узгодження слів у роді, числі та відмінку, неправильне вживання прийменників. Розповідь була можлива лише за умови постійної стимулюючої та навідної допомоги з боку логопеда.
2. На середньому рівні діти з ЗНМ демонстрували здатність до розуміння сюжетної лінії, проте якість зв'язного мовлення суттєво знижена. Висловлювання в цілому логічні, але характеризуються синтаксичною спрощеністю – переважанням простих поширених речень. Стійкі прояви дисграматизму виявлялися при спробах використання складносурядних чи складнопідрядних конструкцій. Основними труднощами була недостатня зв'язність тексту, що спричинена обмеженням використанням сполучних засобів і частим повторенням одних і тих же слів чи фраз. Потреба у допомозі дорослого була ситуативною, здебільшого для корекції структурних помилок на етапі завершення розповіді.
3. На високому рівні розвитку зв'язного мовлення дітей із ЗНМ не виявлено.

Висновки. Отже, діагностика стану зв'язного мовлення є невід'ємною складовою логопедичного супроводу. Проведене дослідження виявило, що значна частина дітей старшого дошкільного віку потребує корекційної допомоги у формуванні навичок зв'язного мовлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови : підручник / за ред. А. М. Богуш. Київ : Вища шк., 2007. 542 с.
2. Гавриш Н. В. Мовленнєвий розвиток дошкільників: діагностика та методика. Київ : НПУ, 2004.
3. Калмикова Л. О. Діагностика мовленнєвого розвитку дошкільників. Київ : Слово, 2014.
4. Пахомова Н. Г. Стан сформованості діамонологічної компетенції у дітей

- старшого дошкільного віку зі стертою дизартрією // Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. 2008. № 11. С. 161–165.
5. Полєвікова О. Б. Діагностика мовленнєвого розвитку дітей старшого дошкільного віку на засадах словоцентричного підходу // Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту ім. Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка. 2014. Вип. 3. С. 132–139.
6. Трофименко Л. І. Діагностика та корекція загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : навч.-метод. посіб. 2014.
7. Трофименко Л. І. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. / Е. А. Данілавичюте, Л.І.Трофименко та ін. 2022. С. 14–199.

УДК 373.3.091.2:81'271.1]-047.37

Дарина ЦЕКАЛО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія)

Науковий керівник – **Олена ЛАСТОЧКІНА**

Кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А.С.Макаренка

ХАРАКТЕРИСТИКА ПИСЬМА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

У статті представлено огляд сучасних досліджень, що присвячено проблематиці формування і розвитку писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку. Проаналізовано ключові особливості та психофізіологічні механізми, що необхідні для успішного оволодіння навичкою письма. Особливу увагу приділено дисграфії як поширеному порушенню письма, її основним видам (акустична, оптична, аграматична) та типовим графічним помилкам, що виникають внаслідок несформованості мовного аналізу та синтезу. Висвітлено роль дрібної моторики, фонематичного слуху та зорово-просторового гнозису у процесі навчання письма.

Ключові слова: дисграфія, молодший шкільний вік, оптичні помилки.

Постановка проблеми. Попри значні успіхи у вивченні мовленнєвого та розумового розвитку, навчання письма у молодших школярів залишається однією з найскладніших проблем початкової освіти. Існує невідповідність між високими вимогами шкільної програми до рівня писемної комунікації та реальними труднощами, з якими стикаються діти, намагаючись одночасно інтегрувати навички письма, орфографії, лексики та побудови тексту. Це вимагає систематизації сучасних наукових підходів для розробки ефективних методів навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Сучасні дослідження вказують, що успішність оволодіння письмом у молодших школярів безпосередньо залежить від рівня розвитку їхньої дрібної моторики (графомоторних навичок), стану усного мовлення і фонематичного слуху, а також від індивідуальних особливостей пізнавального розвитку дитини.

У наукових джерелах ґрунтовно висвітлено питання симптомів, механізмів і структури дисграфії. Дослідниками розроблені загальні методологічні підходи та зміст, і також диференційовані методи корекції різних видів цього мовленнєвого порушення. До цих досліджень долучилися відомі науковці: І.Єфименкова, Р.Лалаєва, О.Корнєв, І.Садовникова, Є.Соботович, Л.Журавльова та інші [1].

У спеціальній літературі описано й активно використовуються сучасними дослідниками наступні види та форми дисграфій [1, 3, 4]: акустична та артикуляторно-акустична дисграфія (порушення слухового сприйняття звуків); аграматична дисграфія (порушення лексичної і граматичної особливості мови); оптична дисграфія (розлад зорового і просторового гнозису); дисграфія на ґрунті порушення мовного (фонематичного) аналізу та синтезу.

Проблему вивчення порушень письма також досліджували та на сьогодні продовжують працювати в цьому напрямі науковці О.Гопіченко, Н.Чередніченко, Н.Голуб, Р.Левіна, М.Шеремет, Л.Журавльова, В.Левицький, які порушили питання діагностики писемного мовлення та виявили про загальні й специфічні особливості цього процесу [1, 3].

Незважаючи на широке висвітлення в науковій літературі, питання порушення писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку з дисграфією залишається актуальним та вимагає подальшого аналізу.

Мета статті: подати аналіз сучасних досліджень із розвитку письма у дітей молодшого шкільного віку.

Виклад основного матеріалу дослідження. Письмо є одним із ключових елементів писемного мовлення. Порушення в його формуванні можуть суттєво впливати на загальну успішність дитини в навчанні, особливо з мовних дисциплін.

Процес письма є багаторівневою та складною формою мовленнєвої діяльності, що вимагає злагодженої та одночасної роботи кількох аналізаторів: мовнорухового, рухового, мовнослухового та

зорового. Письмо формується як усвідомлена дія в процесі цілеспрямованого навчання. Писемні навички розвиваються поступово: від простих ліній та штрихів до повноцінного запису слів і речень.

Як зауважує, Л.Журавльова, письмо як комплексна навичка є складним, системним і довільним психічним процесом, що вимагає узгодженої роботи різних функціональних систем [2]. Основні психологічні передумови для формування письма включають сформованість усного мовлення, різних видів сприйняття, достатній рівень інтелекту, а також здатність до аналітико-синтетичної діяльності та самоконтролю.

У роботі Л.Руденко зазначено, що порушення письма є наслідком дисфункції одного або кількох функціональних компонентів, задіяних у процесі письма – операції переробки слухової, кінестетичної, зорової та зорово-просторової інформації, а також серійної організації рухів і мовлення, програмування діяльності та контролю за нею [5].

Оскільки ці компоненти входять до складу інших психічних функцій (за Л.Журавльовою), порушення в них призводять не лише до розладів письма, а й до проблем з усним мовленням та іншими пізнавальними функціями [2].

Сучасний стан досліджень порушень письма включає такі напрями [2, 3]:

1. Про стан корекційної роботи на сьогодні та обґрунтування необхідності нейропсихологічного обстеження як складової комплексної діагностики подано аналіз у роботах Л.Журавльової [2].
2. Науково-методичні основи організації логопедичних занять в умовах шкільного логопункту описано у дослідженнях Л.Тенцер.
3. У роботах авторів О.Гусевої та О.Бабенко подано пропедевтику дисграфії.
4. Н.Голуб розроблено методи та прийоми навчальної та корекційно-розвивальної роботи з молодшими школярами з порушеннями формування писемного мовлення.

Найсучаснішими аспектами вивчення дисграфії є психолого-логопедичний та психолінгвістичний, що розглядають дисграфію як наслідок несформованості вищих психічних функцій та інших операцій письма [1, 2].

Процес письма на сучасному етапі розвитку не зводиться лише

до моторного акту руки. За О.Лурія він охоплює комплекс компонентів, що становлять функціональну систему письма: опрацювання слухомовленнєвої інформації (аналіз звуків, пам'ять); диференціація звуків; актуалізація зорових образів літер; розміщення елементів у просторі; моторне програмування рухів; планування, реалізація та контроль акту письма.

На початкових етапах оволодіння письмом промовляння відіграє ключову роль, допомагаючи уточнити звук і визначити його місце у слові. Наступним кроком є співвідношення фонемі із зоровим образом літери. Для цього необхідний достатній рівень розвитку зорового аналізу, синтезу та просторових уявлень. Розрізнення схожих графічно букв є типовою складністю для першокласників. Наступний етап – моторна операція – відтворення образу літери рукою, що супроводжується кінестетичним і зоровим контролем.

Висновки. Навичка письма у дітей молодшого шкільного віку – це багатовимірне явище, що поєднує моторні, пізнавальні (когнітивні), мовленнєві та педагогічні складові. Сучасні дослідження підкреслюють важливість своєчасної діагностики, індивідуального підходу та корекційної роботи при порушеннях письма. Оптичні помилки є нормальним етапом розвитку письма, але потребують уваги та своєчасної корекції. Систематична робота з письма та застосування спеціальних методик дозволяє знизити кількість помилок і підвищити успішність навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Журавльова Л. С. Концептуальні положення емпіричного дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією. *Науковий часопис (Корекційна педагогіка та спеціальна психологія)*, 2020 р. С.37-42.
2. Журавльова Л. С. Комплексний аналіз порушень письма у дітей молодшого шкільного віку. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету*. 2018 р. С.78-80.
3. Левицький В. Формування графомоторних вмінь у дітей молодшого шкільного віку з порушеннями розумового розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*, 2019 р. С.121–130.
4. Махоня В. І До проблеми прояви дисграфії у молодших школярів. Діти з особливими потребами в освітньому просторі : Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології (10-11 жовтня 2019 р.) : Київ, 2019. С. 143-145.
5. Руденко Л. В. Порушення писемного мовлення у дітей молодшого шкільного віку: сучасний погляд. Вісник Сковородинівської академії молодих учених [Електронне видання] : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: Ю.Д.Бойчук (голов. ред.) та ін.]. – Харків, 2021. – С. 315–320.

Олена ЛАСТОЧКІНА

кандидат педагогічних наук, доцент
СумДПУ імені А.С.Макаренка

Дарина ЦЕКАЛО

здобувачка вищої освіти ОС Магістр
спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія)

ДІАГНОСТИКА ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

У статті розглянуто проблему діагностики оптичної дисграфії в учнів початкової школи. Акцентовано увагу, що оптична дисграфія спричинена несформованістю зорового гнозису, просторового аналізу та синтезу. Систематизовано ключові діагностичні напрями, що мають бути обов'язково включені в обстеження логопеда. Зроблено висновок про необхідність комплексного та диференційованого підходу, що охоплює не лише аналіз помилок, але й обстеження базових немовленнєвих функцій.

Ключові слова: учні початкової школи, оптична дисграфія, діагностика.

Постановка проблеми. Дисграфія класифікується як специфічне, часткове порушення процесу оволодіння навичкою письма, що характеризується наявністю стійких, повторюваних помилок. Ці помилки не зумовлені зниженням інтелектуальних здібностей, порушенням слуху чи зору, або ж недостатністю шкільного навчання. Серед різноманітних форм цього розладу особливе місце посідає оптична дисграфія, що виникає внаслідок несформованості зорово-просторових функцій. Своєчасне виявлення та диференційна діагностика оптичних порушень на початкових етапах навчання є фундаментом для побудови ефективної корекційно-логопедичної роботи та запобігання вторинним труднощам у навчанні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання діагностики та корекції порушень письма у дітей залишається у фокусі уваги багатьох науковців. Психолого-педагогічні та психолінгвістичні аспекти цієї проблеми ґрунтовно висвітлені у працях таких дослідників, як Є.Данілавичюте, Н.Голуб, О.Корнєв, Р.Лалаєва, О.Лурія, І.Садовникова, Є.Соботович, В.Тарасун, Н.Чередніченко, Л.Журавльова, Л.Тенцер та ін. [1–5]. Попри значний науковий доробок, зростання кількості школярів із труднощами у засвоєнні письмового мовлення актуалізує необхідність подальшого вдосконалення і систематизації діагностичного інструментарію саме для виявлення

оптичної форми дисграфії.

Метою статті є аналіз і систематизація ключових методичних підходів до діагностики дисграфічних помилок оптичного характеру в учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Профілактика порушень писемного мовлення є одним із пріоритетних завдань сучасної логопедії. Письмо розглядається як складна, багаторівнева психічна діяльність, що базується на інтеграції роботи різних аналізаторів: мовнорухового, мовнослухового, зорового та рухового. Успішне оволодіння навичкою письма можливе лише за умови достатнього рівня сформованості та взаємодії сенсомоторних функцій, вищих психічних процесів (пам'яті, уваги, мислення) та усного мовлення.

Порушення злагодженої роботи цих компонентів призводить до виникнення специфічних розладів, серед яких найпоширенішою є дисграфія. Р.Лалаєва визначає її як часткове розладнання процесу письма, що проявляється у стійких помилках, зумовлених незрілістю вищих психічних функцій [5]. О.Корнєв акцентує увагу на стійкій нездатності опанувати графічні правила письма попри збережений інтелект [1].

Для розуміння природи дисграфії важливо проаналізувати структуру процесу письма. Він включає складні операції, такі як звуковий аналіз (визначення послідовності фонем), фонемно-графемне кодування (співвіднесення звука з буквою) та моторну реалізацію (відтворення образу літери рукою). Ключовим етапом, де виникають труднощі при оптичній дисграфії, є етап перекодування фонем у графему. Для цього необхідний розвинений зоровий аналіз і синтез, а також сформовані просторові уявлення, що дозволяють дитині розрізняти графічно подібні літери.

У логопедичній практиці традиційно виділяють п'ять основних форм дисграфії: артикуляторно-акустичну, акустичну (на основі порушень фонемного розпізнавання), на основі порушень мовного аналізу та синтезу, аграматичну та оптичну [1].

Оптична дисграфія зумовлена недорозвитком зорового гнозису, мнезису, аналізу та синтезу, а також просторових уявлень. У дітей з цією формою порушення спостерігається неточність у сприйнятті форми, кольору, величини предметів, труднощі в орієнтуванні у просторі та на аркуші паперу. Це призводить до того, що дитина не може сформувати чіткий зоровий образ літери, плутає схожі за

написанням графеми, дзеркально відображає елементи букв.

Методика діагностики оптичної дисграфії передбачає комплексний підхід. Першим етапом є детальний аналіз письмових робіт учня (зошитів, диктантів) для виявлення специфічних помилок: заміन літер, недописування елементів, дзеркального письма. Паралельно проводиться обстеження стану зорового та слухового сприймання, просторових функцій, звукового аналізу.

Ключові напрями діагностичного обстеження оптичної дисграфії наступні [2–5]:

1. *Дослідження зорового гнозису та просторових уявлень.* Для цього використовують вправи на впізнавання предметів за контурами, силуетами, у зашумлених умовах (накладені зображення, фігури Поппельрейтера), визначення неомальованих зображень, пошук відмінностей між схожими малюнками. Важливо перевірити вміння дитини орієнтуватися у схемі власного тіла та у навколишньому просторі (право-ліво, верх-низ).
2. *Обстеження буквеного гнозису.* Завдання включають знаходження заданої літери серед інших, впізнавання «зашумлених» або неправильно написаних літер, співвіднесення друкованих і рукописних варіантів графем, конструювання та реконструювання літер із елементів, додавання відсутніх елементів до букви.
3. *Дослідження зорової пам'яті.* Перевіряється здатність запам'ятовувати та відтворювати ряд предметів, фігур або літер у заданій послідовності.
4. *Оцінка графомоторних навичок та дрібної моторики.* Застосовуються завдання на штрихування, обведення контурів, з'єднання точок, копіювання фігур та літер, що дозволяє оцінити координацію рухів руки та готовність до письма.
5. *Дослідження міжаналізаторної взаємодії.* Завдання, що вимагають перекодування інформації з однієї модальності в іншу (запис літери після її тактильного впізнавання або слухового пред'явлення тощо).

Висновки. Оптична дисграфія є наслідком системної несформованості немовленнєвих функцій, що забезпечують процес письма: зорового сприймання, просторового орієнтування, зорово-моторної координації. Ефективна діагностика цього порушення не може обмежуватися лише констатацією помилок у письмових роботах. Вона вимагає поглибленого, диференційованого обстеження базових передумов процесу письма. Лише такий підхід дозволяє

точно визначити механізм порушення і розробити індивідуалізовану корекційну стратегію, спрямовану на розвиток дефіцитних функцій, що є запорукою успішного подолання дисграфії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Кіндякова А. Ю. Теоретичні засади організації корекції дисграфії у молодших школярів. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : зб. наук. пр. за матеріалами III Всеукр. конф., (м.Харків, 13–14 трав. 2025 р.) / Харків. НПУ ім.Г.С.Сковороди, 2025. С.125–128.
2. Нагорняк Ю. С. Корекція оптико-просторових та графічних помилок в учнів початкової школи : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2023. 63 с.
3. Годлевська В. Ю. Оптична дисграфія: поняття, корекція, профілактика. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2020. № 61. С. 13–18. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzvdpu_pp_2020_61_4.
4. Ткачук Г. І. Корекція передумов оптичної дисграфії в дошкільників // Сучасні технології в інтеграційному освітньому просторі. 2018. С. 183.
5. Чередніченко Н., Тенцер Л. Зміст та організація логопедичної роботи з подолання дисграфії у молодших школярів в умовах корекційного та інклюзивного навчання // Актуальні питання корекційної освіти. 2019. Вип. 13. С. 312–324.

УДК 376-056.264-053.4

Олена ЮРКО

*здобувачка освіти ОС Магістер
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник – **Наталія КАБЕЛЬНИКОВА***

*кандидатка педагогічних наук, доцентка
Херсонський державний університет*

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ ДИСПРАКСІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті висвітлено сучасні підходи до подолання артикуляційної диспраксії (АД) у дітей дошкільного віку. Узагальнено теоретичні положення та практичні методи, спрямовані на розвиток моторного програмування, координації артикуляційних рухів і сенсомоторної інтеграції. Представлено аналіз міжнародних методик (DTTC, ReST, PROMPT, IPAI, NDP3, Speech Motor Chaining) та українських програм (Трофименко, Черніченко), які довели ефективність у розвитку артикуляційної моторики. Підкреслено значення мультидисциплінарного підходу та необхідність стандартизації діагностичних процедур для забезпечення якісної логопедичної допомоги. Зазначено, що своєчасне втручання у дошкільному віці сприяє попередженню вторинних мовленнєвих і когнітивних порушень та формуванню комунікативної компетентності.

Ключові слова: *артикуляційна диспраксія, порушення загальної та дрібної моторики, ритмічна організація рухів, моторне програмування, сенсомоторна інтеграція, мовленнєва моторика, мультидисциплінарний підхід.*

Постановка проблеми. Проблеми мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку залишаються однією з найбільш актуальних у сучасній корекційній педагогіці та логопедії. За даними ВООЗ (2023), різні форми порушень мовлення виявляють у 7–10 % дітей, причому значна частина з них має труднощі, пов'язані з порушеннями програмування та реалізації мовленнєвих рухів. Артикуляційна диспраксія (АД), що проявляється у складнощах планування та координації рухів мовленнєвих органів при збереженій силі й тонусі м'язів, є однією з найбільш складних для діагностики та корекції форм мовленнєвих розладів).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Зарубіжні науковці, серед яких Shriberg (2019), Strand (2020) та українські дослідники (Туманова, 2017; Сінельникова, 2021) розглядають артикуляційну диспраксію як складне системне порушення, у якому мовленнєві труднощі поєднуються з порушеннями загальної та дрібної моторики, ритмічної організації рухів, просторового та послідовнісного праксису [3, 7]. Maassen & Terband наголошують, що мовленнєва апраксія (саме цей термін частіше зустрічається в англійськомовних наукових джерелах) має нейропсихологічну природу і потребує багаторівневої діагностики з урахуванням моторного, сенсорного та когнітивного компонентів.

Відсутність єдиних діагностичних критеріїв, стандартизованих методик обстеження, неоднозначність у трактуванні диспраксії як окремого розладу чи симптому у складі інших патологій (дизартрії, алалії, РАС тощо) ускладнює вибір ефективних стратегій допомоги. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває пошук оптимальних шляхів подолання артикуляційної диспраксії у дітей дошкільного віку з урахуванням сучасних міждисциплінарних підходів.

Мета статті: огляд та систематизація визнаних в світі методів подолання артикуляційної диспраксії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Артикуляційна диспраксія (АД) визначається як порушення моторного програмування послідовних рухів, необхідних для мовлення, при збереженій м'язовій силі та іннервації (Strand, 2020 [7]; Murray et al., 2021 [6]). Артикуляційна диспраксія (в зарубіжних джерелах частіше зустрічається термін «апраксія мовлення») пов'язана з порушенням функціонування моторної фокально-кортикальної зони, зокрема премоторної кори, зони Брока та первинної моторної кори, які відповідають за планування та реалізацію артикуляційних рухів

(Strand, 2020; Maassen & Terband, 2016). У дітей з АД спостерігається дефіцит моторного програмування, тобто мозок не формує точну послідовність рухів для мовлення, хоча м'язова сила збережена.

Функціональні нейровізуалізаційні дослідження (Murray et al., 2021) підтверджують знижену активність моторної кори та порушення міжкоркових зв'язків із сенсорними зонами, що ускладнює сенсомоторну інтеграцію. Особливо важливу роль відіграє зона Брока, яка забезпечує синхронізацію артикуляційних схем і мовленнєвих послідовностей [6].

В клінічних класифікаторах АД визначається як окремий підтип мовленнєвих розладів: у DSM-5 (2013) – Childhood Apraxia of Speech (CAS) основними критеріями виділяються непослідовність помилок, порушення плавності переходів між звуками та атипова просодія, а у класифікаторі ICD-11 (2022) – як розлад моторного програмування мовлення, що не пов'язаний з ураженням периферичної нервової системи [5].

Основна мета корекційної роботи при АД полягає у формуванні узгоджених рухових схем, необхідних для відтворення звукових послідовностей, а не у механічному тренуванні окремих звуків.

Українські дослідники (Туманова, 2017; Сінельникова, 2021; Забродська, 2020) підкреслюють, що розвиток артикуляційного праксису можливий лише за умови одночасного формування загальної моторики, дихальної координації та сенсомоторної інтеграції. У дошкільному віці особливо важливо розвивати зв'язок між тілесними схемами, ритмічними структурами рухів і артикуляційною моторикою, що забезпечує узгодженість дихання, голосу й артикуляції [1, 3, 4].

Мультидисциплінарна взаємодія логопеда, нейропсихолога, ерготерапевта, фізичного терапевта й психолога є ключовою умовою ефективної допомоги. Такий підхід забезпечує цілісне формування моторного планування, контролю та регуляції дій.

Корекційна робота включає кілька основних напрямів [1]:

Розвиток загальної моторики – робота з координацією, рівновагою, просторовим орієнтуванням.

Розвиток дрібної моторики як підготовка до точних артикуляційних рухів.

Формування мовленнєвого дихання і координації дихання з фонацією.

Розвиток артикуляційного праксису через вправи на послідовність, переключення та ритм.

Сенсорна інтеграція – забезпечення адекватної пропріоцептивної та тактильної зворотної інформації.

Серед ефективних методів зарубіжні автори відзначають Dynamic Temporal and Tactile Cueing (DTTC) (Strand et al., 2006), Rapid Syllable Transition Treatment (ReST) (Ballard et al., 2010) та PROMPT-терапію (Hayden & Square, 1994). Усі вони базуються на поступовому формуванні моторних шаблонів через багатомодальні підказки – зорові, слухові, тактильні. «Динамічне темпорально-тактильне підказування» або «Динамічне темпоральне й тактильне кьюінгування» (DTTC) (Dynamic – динамічне (тобто змінюване залежно від реакції дитини); Temporal – темпоральне (пов'язане з часом, ритмом, послідовністю рухів); Tactile – тактильне (через дотикову стимуляцію, контакт); Cueing – подання підказок або стимулів, що допомагають у виконанні руху). Метод DTTC – це підхід Едіт Стренд (Edythe A. Strand), який базується на багаторазовому повторенні, поступовому зниженні рівня підказок і тісному сенсомоторному зворотному зв'язку [7]. Rapid Syllable Transition Treatment (ReST) («Терапія швидких переходів між складами» або «Методика тренування швидких складових переходів»). ReST-терапія (Rozzelle, McCabe, Ballard, 2011; Ballard et al., 2018) – це метод лікування артикуляційної диспраксії у дітей (CAS), який тренує плавність, темп і точність переходів між складами у вигаданих (псевдослівних) структурах. Суть підходу:

- дитина відпрацьовує рухові послідовності для складів, а не окремі звуки;
- використовується псевдослівний матеріал, щоб уникнути впливу звичних мовних патернів;
- корекція спрямована на покращення планування й програмування рухів мовного апарату [5].

В українській логопедичній практиці ефективно застосовуються **сенсомоторні логопедичні програми**, спрямовані на відновлення ритмічної та послідовнісної організації рухів (Туманова, 2017; Забродська, 2020). Особливе місце займають вправи на **узгодження дихання, голосу та артикуляції** в ігровій та музично-руховій діяльності [1, 2].

Сучасні дослідження (Murray et al., 2021; ASHA, 2022) підтверджують ефективність використання **біофідбек-технологій**,

відеомодельовання, цифрових тренажерів для розвитку артикуляційної моторики. Застосування таких інструментів у дошкільному віці підвищує мотивацію, забезпечує чіткий зворотний зв'язок і сприяє автоматизації рухових шаблонів [5, 7].

Окрім згаданих DTTC, ReST і PROMPT, варто включити такі підходи:

Integrated Phonological Awareness Intervention (IPAI) – поєднує роботу над артикуляційною моторикою з розвитком фонематичного сприймання та навичок читання. Ефективна для дітей із АД, які мають труднощі з фонологічною обробкою.

Nuffield Dyspraxia Programme (NDP3) – британська програма, що базується на поступовому нарощуванні мовленнєвих одиниць: від звуків до слів і фраз. Вона передбачає інтенсивну роботу з артикуляційними шаблонами та використання візуальних підказок.

Speech Motor Chaining – метод, що фокусується на поступовому нарощуванні довжини мовленнєвих ланцюжків (наприклад, від складу до слова, потім до фрази), з контролем точності та автоматизації.

Методика Трофименко (2025) – український програмно-методичний комплекс для дітей із ЗНМ III–IV рівнів, що включає вправи на ритм, переключення, просторову орієнтацію та артикуляційний праксис у логопедичних групах [3].

Методика Черніченко Л. А. (2020) – рання логопедична корекція, що поєднує ігрові, музично-рухові та дихальні вправи для формування артикуляційної моторики у дітей дошкільного віку. Вона акцентує на мультисенсорному підході та емоційній залученості дитини [4].

Практичні компоненти корекційної програми повинні включати:

Інтенсивність та регулярність: ефективність методик зростає при щоденних коротких сесіях (15–20 хв), з поступовим ускладненням завдань.

Індивідуалізація: адаптація вправ до нейропсихологічного профілю дитини – врахування особливостей пам'яті, уваги, сенсорної чутливості.

Ігрова мотивація: використання сюжетно-рольових ігор, музики, руху для залучення дитини в процес корекції.

Раннє виявлення та початок цілеспрямованої корекційної роботи є вирішальними для запобігання вторинним порушенням

мовлення, фонематичного сприймання й комунікативної активності (Strand, 2020; Murray et al., 2021). Вчасне втручання дозволяє сформувати базові моторно-мовленнєві зв'язки, що стають основою для подальшого мовного розвитку та навчальної успішності.

Висновки. Подолання артикуляційної диспраксії у дітей дошкільного віку потребує системного та багаторівневого підходу, що ґрунтується на принципах сенсомоторної інтеграції та формування моторного планування. Найефективнішими є стратегії, які поєднують роботу над загальною моторикою, дихально-голосовою координацією та артикуляційним праксисом у межах єдиної нейропсихологічної програми.

Високу результативність демонструють методи, засновані на поступовому формуванні моторних шаблонів із використанням багатомодульних підказок (DTTC, PROMPT, ReST). Українська практика, спираючись на власні напрацювання у сфері сенсомоторної логопедії, потребує подальшої стандартизації діагностичних процедур і створення національних протоколів корекційної допомоги при АД.

Своєчасне втручання в дошкільному віці дає змогу попередити формування вторинних мовленнєвих і когнітивних порушень, сприяє розвитку комунікативної компетентності та успішній соціалізації дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Забродська, О. Розвиток артикуляційного праксису в дітей із мовленнєвими розладами дошкільного віку. *Дефектологія*. 2020. № 2. С. 35-41.
2. Трофименко, Л. І. Корекційно-розвиткова робота з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III–IV рівнів: навч.метод.посіб. Київ, 2024.
3. Туманова, Т. Сенсомоторна інтеграція в логопедичній роботі з дітьми із порушеннями мовлення. Київ: НПУ імені М. Драгоманова, 2017.
4. Черніченко, Л. А. Рання логопедична корекція дітей дошкільного віку: музично-рухові та дихальні вправи. Харків: Основа, 2020.
5. American Speech-Language-Hearing Association (ASHA). Childhood Apraxia of Speech: Evidence-Based Practice Portal. 2022.
6. Murray, E., McCabe, P., & Ballard, K. J. A systematic review of treatment outcomes for childhood apraxia of speech. *American Journal of Speech-Language Pathology*, 2021, 30(1), 1–19.
7. Strand, K. Dynamic Temporal and Tactile Cueing for Speech Motor Learning in Children with CAS. San Diego: Plural Publishing, 2020.

Світлана ЦИГАНОК

вчитель-логопед

*Сумський дошкільний навчальний
заклад №5 «Снігуронька», м. Суми*

КРУГИ ЛУЛЛІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

У статті обґрунтована актуальність використання Кругів Луллія. Визначено, що цей дидактичний засіб відкриває широкі можливості для активізації словника, формування зв'язного мовлення та удосконалення граматичного ладу. Визначена ефективність Кругів Луллія як системного, ігрового та мотиваційного засобу для всебічного мовленнєвого розвитку дошкільників.

Ключові слова: *Круги Луллія, розвиток мовлення, діти дошкільного віку, логопедія, вчитель-логопед.*

Постановка проблеми. Сучасна дошкільна освіта знаходиться на етапі постійного оновлення та модернізації, що зумовлюється як вимогами часу, так і потребою суспільства у всебічно розвиненій особистості. У цьому контексті важливим є впровадження ефективних освітніх технологій для забезпечення комплексного, гармонійного розвитку дитини. Особливе місце серед пріоритетних завдань займає формування мовленнєвої компетентності, оскільки саме розвинене мовлення виступає фундаментом для успішної пізнавальної діяльності, соціальної адаптації та подальшого навчання у школі.

З огляду на це, перед сучасним вчителем-логопедом закладу дошкільної освіти постає завдання щодо пошуку та адаптації ефективних засобів розвитку мовлення. Актуальність дослідження зосереджується саме на необхідності віднайти такі ефективні, креативні інструменти, які здатні не лише забезпечити якісно високий рівень мовленнєвого розвитку, але й зробити цей процес захоплюючим та мотиваційним для дітей.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Головними науковцями, які адаптували ідеї Р. Луллія та теоретично обґрунтували використання Кругів Луллія у сучасній педагогіці, зокрема в дошкільній освіті, є представники школи «Теорія розв'язання винахідницьких завдань» (ТРВЗ) – Г. Альтшуллер, А. Гін., М. Шустерман.

В Україні застосування Кругів Луллія досліджувалося в контексті інноваційних технологій, зокрема: А. Богуш, О. Дьяченко,

Н. Кононко, К. Крутій, І. Литвиненко, Л. Мельничук та інші. Наразі практичне застосування та популяризація цього засобу відбувається завдяки зусиллям практиків, таких як О. Березюк, Н. Коваленко, І. Яковлева, які адаптували загальні принципи ТРВЗ до конкретних завдань дошкільної освітньої програми (зокрема, для розвитку зв'язного мовлення).

Мета статті. Здійснити теоретичний аналіз потенціалу засобу Круги Луллія для розвитку мовлення дітей дошкільного віку.

Виклад основного матеріалу. Круги Луллія (також у джерелах кільця, кола Луллія) – це інноваційний дидактичний інструмент, що ґрунтується на ідеях каталонського філософа Р. Луллія [6, с. 60], але адаптований у сучасній педагогіці, зокрема в рамках технології ТРВЗ [1, 4].

Як дидактичний посібник Круги Луллія являє собою кілька концентричних кіл різного діаметру, накладених одне на одне та закріплених на спільній осі. На секторах цих кіл розміщуються змінні зображення або символи, що належать до різних тематичних груп (наприклад, об'єкти, ознаки, дії). Традиційно цей засіб використовується для розвитку творчої уяви, фантазії та логічного мислення через створення несподіваних, випадкових комбінацій після обертання кіл [2, 3].

Круги Луллія може бути потужним інноваційним дидактичним засобом, який відкриває широкі можливості для всебічного розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Насамперед, цей засіб може активізувати та збагачувати словниковий запас, оскільки змінні картки на секторах дозволяють постійно вводити нові іменники, прикметники та дієслова.

Завдяки елементу випадковості, Круги Луллія можна розглядати як інструмент для розвитку зв'язного мовлення. Адже дитині потрібно пояснювати незвичайні комбінації, наприклад, «риба летить у космосі», що стимулює її до формулювання складних речень. Це сприяє формуванню навичок складання описових та творчих розповідей.

Також цей засіб можна ефективно використовувати для удосконалення граматичного ладу мовлення. Зображення на кругах можуть бути підібрані так, щоб тренувати дітей у правильному узгодженні слів, використанні відносних прикметників (наприклад, «шап-

ка з хутра – хутряна») та вживанні прийменників. Окрім того, використання Кругів Луллія допомагає у формуванні навичок порівняння та класифікації, які є основою для логічно вибудованого монологу.

Необхідно відзначити те, що Круги Луллія тісно пов'язані з розвитком творчого мислення та фантазії (ТРВЗ), що особливо важливо для креативності мовлення. Вони перетворюють нудне повторення на захоплюючу гру, що підвищує мотивацію дитини до мовленнєвої діяльності.

Також, застосування Кругів Луллія може бути ефективним для формування фонетико-фонематичних процесів завдяки чіткій візуалізації об'єктів і процесів. Таким чином, цей засіб забезпечує системний, ігровий та мотиваційний підхід до розвитку всіх аспектів мовленнєвої компетентності дитини в дошкільному віці.

Використання Кругів Луллія для розвитку мовлення в дітей дошкільного віку передбачає дотримання низки методичних рекомендацій [2, 3]:

1. Дотримання поетапності роботи. Робота з посібником повинна організовуватися послідовно: від простого до складного. На початковому етапі діти лише знайомляться з елементами кругів та збагачують свій словник новими об'єктами й ознаками. На наступних етапах вони переходять до складання простих речень, а потім – до творення власних фантастичних історій та вирішення «неможливих» ситуацій, які виникають при випадковому поєднанні картинок.
2. Забезпечення варіативності та креативності завдань. Необхідно надавати перевагу завданням, у яких відсутня єдина «правильна» відповідь. Це допоможе зменшити страх помилки та максимально стимулювати навіть мовленнєво пасивних дітей до активного висловлювання та пошуку нестандартних рішень. Варіативність відповідей розвиває креативність мовлення.
3. Обов'язкове використання ігрового формату. Круги Луллія повинні застосовуватися переважно як ігрові вправи (індивідуально або в підгрупах), а не як формальне навчальне заняття. Такий підхід дозволяє органічно поєднати ігрову та пізнавальну діяльність, створюючи емоційно сприятливу ситуацію для мовленнєвого вдосконалення, що найбільш ефективно для дошкільників.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проведене теоретичне дослідження підтвердило, що Круги Луллія може бути

ефективним засобом розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Застосування цього засобу дасть можливість активізувати словниковий запас, вдосконалити граматичну будову мовлення та сприятиме формуванню зв'язного мовлення у дошкільників. Інтеграція Кругів Луллія у освітній процес забезпечить системний розвиток не лише мовлення, а й креативного мислення та уяви, що відповідає сучасним вимогам дошкільної освіти. Таким чином, цей засіб є доцільним для використання в закладах дошкільної освіти як багатофункціональний інструмент для стимулювання мовленнєвої активності в ігровій формі.

Дослідження ефективності Кругів Луллія у розвитку мовлення відкриває широке поле для подальшої наукової та практичної роботи. Основні перспективи можуть бути спрямовані на поглиблення методичного аспекту та розширення сфери застосування цього засобу.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М., Маліновська Н. В. Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. К.: Видавничий Дім «Слово», 2021, 336 с.
2. Демянчук Т. О., Мельничук Л. Б. Кільця Луллія як засіб розвитку мовлення дітей дошкільного віку Проблеми та інновації в природничо-математичній, технологічній і професійній освіті: збірник матеріалів XIII Міжнародної науково-практичної онлайн-інтернет конференції. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім.В. Винниченка, 2022, С. 39-41.
3. Литвиненко І. Круги Луллія як інноваційна методика мовленнєвого розвитку дошкільнят. Збірник наукових статей учасників Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції студентів, магістрів та молодих науковців «Сучасне дошкілля: актуальні проблеми, досвід, перспективи розвитку». Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2020, С. 218-222.
4. Смолюк С. Упровадження інноваційних технологій в освітній процес закладу дошкільної освіти. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2022, 3, 3–8.
5. Koetsier T. The Art of Ramon Llull (1232–1350): From Theology to Mathematics. *Studies in Logic, Grammar and Rhetoric*, 2016, 44 (57), P. 55-80.

СЕКЦІЯ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я

УДК 159.98+316.6+364-787.2-787.7]-056.24

Катерина АКРИТОВА

*здобувачка освіти ОС Бакалавр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Віра КУПРАС

*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти
ДНУ імені Олеся Гончара*

СИНЕРГІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ТА ПІДТРИМКА МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМАНДИ В РОБОТІ З ОСОБАМИ, ЩО МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ЗДОРОВ'Я

У статті висвітлюється синергетичний підхід до психологічного супроводу та підтримки у межах мультидисциплінарної команди, яка здійснює роботу з особами, що мають порушення здоров'я. Аналізуються аспекти співпраці між спеціалістами різних напрямів у межах корекційного напрямку, а також розкривається роль командної взаємодії у процесі підвищення якості життя й соціальної інтеграції осіб з особливими потребами.

Ключові слова: *особи з порушенням здоров'я, синергія психологічно-соціального супроводу, мультидисциплінарна співпраця, корекційно-розвивальна робота, соціальна адаптація.*

Постановка проблеми. Збільшення уваги до комплексного підходу в роботі з людьми, які мають порушення здоров'я, зумовлене глибоким прагненням забезпечити їхню повноцінну інтеграцію в суспільне життя. Сучасні тенденції соціального розвитку визначають нові вимоги до організації психологічного супроводу людей із порушеннями здоров'я. Робота фахівців різних профілів часто неузгоджена, що знижує ефективність допомоги через дублювання функцій, фрагментарність і недостатнє врахування індивідуальних потреб. Це вказує на необхідність створення системи взаємодії фахівців, побудованої на принципах синергії, співпраці та об'єднання ресурсів для підвищення ефективності підтримки й гармонійного розвитку особистості.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Модель психосоціальної підтримки (MHPSS) в умовах кризових ситуацій набуває особливої актуальності в контексті війни в Україні. Значна увага зосереджується на дослідженні механізмів координації такої допомоги, зокрема на рівні місцевих громад. Важливим аспектом є забезпечення ефективної взаємодії між державними структурами, громадським сектором та міжнародними організаціями. Суттєвим аспектом є акцент на гнучкості, мультисекторному підході, що включає залучення соціальних працівників, психологів, психіатрів, а також мобільних команд, поряд із здатністю ефективно адаптуватися до умов обмежених ресурсів.

Мета статті: систематичне обґрунтування значущості та результативності синергетичного поєднання психологічного супроводу з інтегрованою взаємодією мультидисциплінарної команди у процесі надання комплексної підтримки особам із порушеннями здоров'я.

Виклад основного матеріалу дослідження. Зростання потреби в комплексному підході до осіб з порушеннями здоров'я. Це передбачає активну роботу над усуненням різноманітних бар'єрів, створенням комфортних умов для самореалізації, а також наданням можливостей для всебічного розвитку. Такий підхід дедалі більше проявляється через впровадження інклюзивної освіти, яка сприяє адаптації особистості у навчальному середовищі, і через посилення заходів соціальної підтримки, що допомагають формувати атмосферу взаєморозуміння та рівності. Сучасне суспільство зіштовхується з кризою, яка проявляється у політичній, економічній та моральній сферах. Цей процес супроводжується зосередженістю людини переважно на інтелектуалізмі, індивідуалізмі, прагматизмі, споживацькому ставленні, а також акцентом на освоєнні виключно наукових знань і впровадженні інноваційних технологій [2]. Психологічний супровід охоплює комплекс підходів, змістовних елементів, форм, методів та довготривалих практичних заходів, спрямованих на підтримку процесів особистісного розвитку та навчання. Поняття «супровід» стало невід'ємною частиною професійної лексики практичних психологів і педагогів, активно використовується як на теоретичному рівні, так і у контексті практичної діяльності, спрямованої на вирішення конкретних проблем. Проте, попри його широке застосування і значну популярність, до сьогодні не вдалося

досягти єдності серед фахівців щодо єдиного визначення термінів, що створює певний простір для дискусій і подальшого уточнення концепції [2, с.10]. Виникає необхідність у розробці системи психологічної підтримки для процесу підтримки дорослих, яка сприятиме їхньому професійному самовизначенню, допомагатиме долати професійні кризи, а також стимулюватиме духовний і особистісний розвиток та самореалізацію [1, с.8].

Зокрема, саме термінологію супроводу активно вивчають у межах педагогічної психології, інклюзивної освіти, а також конфліктології. Водночас актуальним залишається питання психологічного супроводу у контексті навчання дорослих, яке поки що недостатньо висвітлене і розроблене у науковій літературі. Ця специфічна тема потребує значно глибшого аналізу, систематизації та створення методологічного підґрунтя для її подальшого дослідження [4, с.7]. Слід наголосити, що ще до початку масштабної військової фази російської агресії український народ не жив у комфортних і сприятливих умовах. Вже тоді країна стикалася з численними викликами, які охоплювали як внутрішні соціально-економічні проблеми, так і зовнішньополітичні загрози, створені постійним тиском з боку сусідньої держави. Ці труднощі ускладнювали життя громадян, формуючи атмосферу неспокою та невизначеності [4.с. 6].

У сучасних наукових дослідженнях психологічний супровід розглядають у кількох основних аспектах. По-перше, це система професійної діяльності психолога, метою якої є створення умов для усвідомлення соціально-психологічних чинників, що сприяють розвитку та вдосконаленню особистості в заданому напрямку. По-друге, психологічний супровід виступає як мультидисциплінарний метод, що об'єднує зусилля фахівців із різних галузей у спільній роботі, спрямованій на розвиток і підтримку потенціалу особистості. Нарешті, це специфічна позиція психолога у відношенні до суб'єктів взаємодії, де ключовими принципами є залученість, активна участь та створення сприятливих умов для співпраці [1, с.8].

Результатом діяльності, спрямованої на проведення експериментальних досліджень у межах роботи відділу, стало створення, апробація та впровадження цілісних комплектів корекційно-розвивальних програм і технологій. Ці програми та методики навчання розроблені для освітньої підтримки дітей, які стикаються з комплексними порушеннями у розвитку. Зокрема, вони охоплюють

випадки ураження інтелектуальної сфери, сенсомоторних функцій, мовленнєвого розвитку та аспектів особистісного становлення. Впроваджені технології спрямовані на адаптацію освітнього процесу до потреб таких дітей, забезпечуючи можливість їх гармонійного росту та соціалізації [6, с.6].

Психологічний супровід здійснюється згідно запиту людини, що зазнала травмованого впливу, та особливостей соціальної ситуації. Важливі також умотивованість щодо роботи з психологом чи соціальним працівником, участі в роботі груп підтримки чи взаємодопомоги (такі групи проводяться за принципом «рівний-рівному»), а також наявність достатніх ресурсів, як внутрішніх так і зовнішніх, для реалізації зазначених заходів [2, с.20].

Щоб відновити внутрішню рівновагу після пережитого стресу та повернутися до продуктивного життя, важливо навчитися справлятися з емоційними переживаннями. Паралельно потрібно переглянути тривожні моделі сприйняття світу, оскільки минулі загрози можуть формувати очікування їх повторення у майбутньому [5].

У сучасних наукових дослідженнях О. Тімченко трактує особливі або екстремальні умови діяльності як такі, що знаходяться на межі адаптаційних можливостей людини або перевищують її психічні, фізичні та психофізіологічні резерви. Подібні умови вимагають мобілізації максимальних ресурсів і здібностей індивіда, супроводжуючи його діяльність значним напруженням.

У цьому контексті вчений виділяє низку ключових психологічних феноменів, які набувають особливого значення в умовах екстремальних ситуацій, таких як професійний стрес, психічна напруженість, втома та явище психічного вигорання [3].



Малюнок (схема) 1. Наочність дослідження

На основі аналізу сучасної наукової літератури встановлено, що особливі умови діяльності характеризуються підвищеним рівнем складності, високою відповідальністю, а також значним емоційним і фізичним навантаженням. Такі умови часто призводять до вираженої стомленості та стресу [5]. Вплив екстремальних чинників у специфічних професійних ситуаціях не лише порушує нормальний перебіг психічних процесів і станів особистості, але й негативно позначається на рівні ефективності і надійності виконуваної діяльності [6, с.11]. Міжвідомча співпраця – злагоджена робота всіх учасників команди супроводу. Фахівці координують, узгоджують усі свої дії та інформують одне одного про свою роботу [7, с.5].

Традиційно психологічне вивчення осіб з особливими освітніми потребами зосереджувалося на їхній пізнавальній діяльності, почасти – на регулятивних функціях, що було основним у забезпеченні навчання в умовах уніфікованого педагогічного процесу у спеціальній школі. У найближчій перспективі методична підтримка у психологічному супроводі значною мірою зосереджується на діагностиці та корекції пізнавальної діяльності особистості. Особливого значення набуває освіта та психологічна допомога, адже саме вони стикаються з проблемою вибору оптимальних умов для навчання людини та забезпечення її активної взаємодії з командою спеціалістів, залучених до психолого-педагогічного супроводу [8, с.6].

Сучасні українські дослідники активно займаються вдосконаленням технологій психолого-педагогічної підтримки для дітей із серйозними порушеннями розвитку, які здобувають освіту в спеціалізованих навчальних закладах [5, с.7]. У дослідженнях таких видатних науковців, як Н. Бабич, Л. Вавіна, К. Глушенко, Н. Гладких, А. Лапін, Н. Малюхова, О. Чеботарьова та багатьох інших, особливу увагу приділено вивченню складної взаємодії між первинними порушеннями, яка проявляється через їх взаємний вплив і системне посилення одне одного. Результатом цього процесу стає значно глибше загострення негативних наслідків, яке перевищує традиційні очікування, засновані на простій сумі окремих порушень. Такий мультиплікативний ефект має серйозний вплив як з точки зору якісних характеристик, так і кількісного виміру, що демонструє необхідність подальшого поглибленого аналізу взаємозв'язків між різними типами проблем для більш точного розуміння їх природи та масштабів [5].

Висновки. Ефективна підтримка людей із порушеннями здоров'я може бути досягнута лише за умови застосування комплексного підходу, який базується на тісній взаємодії спеціалістів різних напрямків, об'єднаних у єдину мультидисциплінарну команду [1, с.11]. Цей формат роботи дозволяє максимально врахувати всі аспекти потреб клієнта та оптимізувати процеси допомоги, спрямованої на покращення його фізичного, емоційного й соціального благополуччя. Злагоджена співпраця між психологічним супроводом і професійною діяльністю фахівців у медицині, педагогіці чи соціальній роботі виступає потужним інструментом для забезпечення гармонійного розвитку особистості [4, с.20]. Така взаємодія сприяє формуванню компенсаторних механізмів, адаптації до сучасних викликів і значному покращенню якості життя тих, хто звертається за підтримкою. Психологічний супровід у межах мультидисциплінарної команди не обмежується лише індивідуальною допомогою [3, с.9]. Він також є ключовим елементом інтеграції зусиль усіх спеціалістів, включаючи координацію їхньої діяльності, глибоке врахування потреб кожного клієнта та створення умов для повноцінного розкриття його потенціалу [6, с.8]. Мультидисциплінарний підхід допомагає уникати дублювання функцій між фахівцями, що значно підвищує ефективність реалізації реабілітаційних і освітніх програм. Подібні моделі мають слугувати фундаментом для подальшого вдосконалення системи допомоги, орієнтованої на потреби конкретної особи [6, с.9].

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваленко О.Г., Павлик Н.В., Становських З.Л., Бастун М.В. Психологічний супровід особистісного розвитку дорослих: подолання професійних криз та характерологічних дисгармоній : навч.-метод. посіб. Кропивницький, 2020. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743863/7/12_%D0%9F%D0%A1%D0%98%D0%A5%D0%9E%D0%9B%D0%9E%D0%93%D0%86%D0%A7%D0%9D%D0%98%D0%99%20%D0%A1%D0%A3%D0%9F%D0%A0%D0%9E%D0%92%D0%86%D0%94%20%D0%9E%D0%A1%D0%9E%D0%91%D0%98%D0%A1%D0%A2%D0%86%D0%A1%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%9E%20%D0%A0%D0%9E%D0%97%D0%92%D0%98%D0%A2%D0%9A%D0%A3%20%D0%94%D0%9E%D0%A0%D0%9E%D0%A1%D0%9B%D0%98%D0%A5%20%284%29.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 10.09.2025)
2. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку: навч.-метод. посіб. / авт.кол.:Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. /за наук. ред.: О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. К.: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с. URL:
3. <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725704/1/%D0%9F%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9A%D0%A0%D0%A2->

- 2020.pdf. (дата звернення: 16.09.2025)
4. Науково-методичні основи психологічного супроводу діяльності вчителя в умовах реформування освіти (діагностика і корекція): практ. посіб. /авт. кол.: В. Г. Панок, І. В. Марухина, В. В. Рибалка, В. М. Горленко, Д. Д. Романовська, В. В. Предко, С. К. Шандрук, М.В. Саврасов, Н. В. Сосновенко; за наук. ред. В. Панка. Київ: УНМЦ практичної психології і соціальної роботи НАПН України, 2022. 192 с. ISBN 978-617-7118-36-6. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/733538/1/Nauk_metod_osnovy_psykhol_suprovodu_diialnosti_vchytelia_v_umova_kh_reform_osvity_%28diahnostyka_korektsiia%29.pdf (дата звернення: 20.09.2025 р.)
 5. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи: навч. посіб. /за ред. Л. Царенко. Т. 2. Київ: 2018. 240 с. URL: https://www.osce.org/files/f/documents/a/c/430829.pdf?utm_source=chatgpt.com (дата звернення: 25.09.2025 р.)
 6. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції: кол. монографія / [авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменщук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук] ; наук. ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2020. 113 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/723321/1/%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F_psy-ped-suprovid_2020.pdf (дата звернення: 03.10.2025 р.)
 7. Психологічний супровід навчання різних категорій дорослого населення : колективна монографія / [Помиткін Е.О., Рибалка В.В., Ігнатович О.М., Павлик Н.В., Становських З.Л., Радзімовська О.В., Татаурова-Осика Г.П., Бастун М.В., Іванова О.В., Шевенко А.М., Заєць І.В., Жмурко М.Д.]; за ред. Н.В. Павлик. Кропивницький: Імекс-ЛТД, 2020. 577 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/720056/2/%D0%BA%D0%BE%D0%BB%D0%B5%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%B2%D0%BD%D0%B0%20%D0%BC%D0%BE%D0%BD%D0%BE%D0%B3%D1%80%D0%B0%D1%84%D1%96%D1%8F.pdf> (дата звернення: 11.10.2025 р.)
 8. Рекомендації щодо роботи команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти. URL: <https://drive.google.com/file/d/1Y7T0032FAJ0sJSOhRo1mvqLeKDrOegFu/view> (дата звернення: 14.10.2025 р.)
 9. Теорія і практика психологічної допомоги та реабілітації: підручник. Вид. 2-ге, доп. / кол. авт. ; за заг. ред. Василя Осьодла. Київ : НУОУ імені Івана Черняхівського, 2020. 484 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743784/1/%D0%A2%D0%B5%D0%BE%D1%80%D1%96%D1%8F%20%D1%96%20%D0%BF%D1%80%D0%B0%D0%BA%D1%82%D0%B8%D0%BA%D0%B0%20%D0%BF%D1%81%D0%B8%D1%85%D0%BE%D0%BB%D0%BE%D0%B3%D1%96%D1%87%D0%BD%D0%BE%D1%97%20%D0%B4%D0%BE%D0%BF%D0%BE%D0%BC%D0%BE%D0%B3%D0%B8%20%D1%82%D0%B0%20%D1%80%D0%B5%D0%B0%D0%B1%D1%96%D0%BB%D1%96%D1%82%D0%B0%D1%86%D1%96%D1%97-%D0%BF%D1%96%D0%B4%D1%80%D1%83%D1%87%D0%BD%D0%B8%D0%BA%20%D0%9D%D0%A3%D0%9E%D0%A3-2020.pdf> (дата звернення: 20.10.2025 р.)

Ольга БАРАНОВА

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Тамара ХАРЧЕНКО

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ

В статті представлено теоретичний аналіз психолого-педагогічних наукових досліджень щодо проблеми формування особистості дитини з порушенням мовлення. Розглядається вплив порушення мовлення на розвиток особистості дитини.

Ключові слова: *особистість, індивід, порушення мовлення, комунікація, соціалізація.*

Постановка проблеми. Особистість починає формуватися, коли дитина починає розуміти себе частиною оточуючого її суспільства, розуміти власне «Я», зазвичай, це відбувається у три роки. Паралельно продовжує формуватися пізнавальна, активна, емоційно-вольова сфера.

Розвиток особистості дитини відбувається під впливом різних умов: сім'я, суспільне оточення, умови, в яких росте індивід, його виховне, індивідуальне та комунікативне середовище. У закладку основи особистості з метою формування індивідуальних якостей відіграє великий вплив сім'я. На ранніх етапах формування маленька дитина відтворює поведінкові моделі своїх батьків та інших рідних їй людей. Безпосередньо, в сім'ї щодня виникають ситуації, виходячи з яких дитина формується під впливом виховних та навчальних заходів.

Процес розвитку особистості вважається виключно індивідуальним, на нього здійснюють великий вплив різні умови. Однією із значимих умов вважається спілкування і соціалізація, які у свою чергу, тісно пов'язані з процесом розвитку мовлення.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Розвитку особистості дітей з різними порушеннями мовлення присвячено ряд робіт Л. С. Виготського, Т. О. Власової, С. Ю. Коноплястої, І. В. Мартиненко, В. І. Селіверстова, Р. Є. Левіної, М. К. Шеремет та

інших. Згідно з їх дослідженнями порушення розвитку мовлення – це загальне поняття, що включає практично всі відхилення в мовленнєвому розвитку. Порушення мовлення можуть у різному ступені зачіпати ті чи інші компоненти мовлення та психіки в цілому.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень з питань особливостей формування особистості дитини з порушенням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Наявність у дитини, будь-якого мовленнєвого порушення, відзначає М. К. Шеремет та І. В. Мартиненко, не може не здійснювати вплив на особистість і психіку [4,5]. Відіграє значення сутність порушення, рівень його виразності, емоційний стан дітей, їх ставлення до власного мовленнєвого недоліку. Переважно все залежить від того, в якому ступені дошкільник адаптований до умов, що сформувалися, чи перешкоджає йому мовленнєве порушення у спілкуванні, у вирішенні своїх життєвих проблем, задоволенні власних потреб. А також наскільки адекватно звертають увагу на ситуацію, що сформувалася дорослі, які знаходяться навколо нього. Наявність негативних обставин у результаті різних переживань створюють такі емоції, як страх, невпевненість у собі, висока тривожність. Тривожність, як негативний фактор, чинить негативний вплив, як у висловлюванні дитини, так і в подальшому становленні загалом її особистості: формується страх мовлення, виникають проблеми з комунікацією, сором'язливість, боязкість, пасивність, знижений рівень домагань, неадекватна самооцінка, перепади настрою.

М. К. Шеремет наводить думку Р. Є. Левіної, що не існує мовленнєвого порушення самого по собі, воно завжди пов'язане з особистістю і психікою конкретного індивідуума з усіма властивими йому особливостями [4]. Роль порушень мовлення у розвитку та долі дитини залежить від природи самого порушення, його ступеня, а також від того, як дитина відноситься до свого недоліку.

Проблемі становлення особистості дітей з порушеннями мовлення приділяли увагу багато науковців [2,3,4,5]. Загальна риса особистості дітей з порушеннями мовлення на їхню думку, полягає в тому, що саме мовленнєве порушення створює змінене положення у всіх дітей незалежно від виду та його ступеня: вони більш «інші» і саме ця «різниця» у певному ступені визначає їхній подальший життєвий шлях. Відхилення у розвитку викликають, передусім,

порушення у сфері комунікації, у сфері мовленнєвого спілкування.

І. В. Мартиненко відзначає дослідження Л. А. Зайцевої, яка вивчала вплив негативних факторів мікросередовища (дому і сім'ї, дитячого садка) на дітей, що заїкаються [5]. Тож, серед негативних умов опинилися: передразнювання дітей, покарання за неправильне мовлення, знущання, неправильний педагогічний підхід, недостатня допомога у формуванні мовлення.

С. Ю. Конопляста і Т. В. Сак спираючись на роботи Н. О. Власової та В. І. Селіверстова, відзначають значимість фіксованої уваги на порушеному мовленні у заїкуватих, що збільшується [3]. Ці науковці стверджували – безпосередньо заїкання починається тільки з моменту фіксації заїкуватого на власному недоліку. Якщо заїкуватий вперше зверне свій інтерес на власне неправильне мовлення, цей період може вважатися критичним у формуванні заїкуватості: тільки з цього моменту настає страх говорити, страх мовлення, що робить цю людину асоціальною і змушує усамітнюватися. Чим більше інтересу приділяється власному стражданню, тим воно стає гірше, виникає логофобія (страх говоріння) і це є типовим симптомом заїкуватості.

О.В.Вінокурова зазначає, що у дитини з мовленнєвими порушеннями нервово-психічне благополуччя нижче, ніж у їх однолітків з нормотиповим мовленнєвим розвитком [2]. У дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення простежуються: невпевненість у собі, закритість, негативізм. Формування особистості стає загальмованим, оскільки відбувається обмеження у використанні мови, порушення комунікації та соціалізації.

Однак все ж таки можна зменшити фіксацію на мовленнєвому порушенні, стверджують Б. В. Андрейко і Ю. М. Дмитрів, тим самим уникнувши хворобливих наслідків для формування особистості [1]. Цього можливо досягти під впливом відповідних умов: спокійної, доброзичливої атмосфери, своєчасної корекційної допомоги в подоланні мовленнєвого порушення, корекції емоційного стану дитини.

Також велике значення у розвитку особистості, наголошують І. Сулятицький та А. Порохнява, надає суспільство [6]. У результаті спілкування реалізується комунікативна роль мовлення. Але дитина з порушеннями мовлення відчуває проблеми у вираженні власних ідей, емоцій, бажань. Вона не в змозі підтримувати діалог, повноцінно контактувати з однолітками та дорослими. Це формує у неї певні

труднощі у здійсненні комунікативної діяльності, ускладнює процес адаптації в суспільстві, а зокрема в дитячому колективі, гальмує процес пізнання навколишнього світу і негативно впливає на соціально-особистісному, чуттєвому формуванні індивіда. Будь-яке мовленнєве порушення ускладнює мовленнєву взаємодію дитини з іншими людьми. Вищезазначені науковці, погоджуючись з Л. С. Виготським вважають, що будь-яке порушення, обмежуючи у спілкуванні з навколишнім світом, перешкоджає особистості опанувати культуру, соціальний досвід людства.

Часто, зауважує І. В. Мартиненко, дитина з мовленнєвими порушеннями стає предметом знущань з боку своїх ровесників, що також негативно впливає на її особистісний розвиток і формує додаткові психологічні труднощі [5]. Знижується ініціативність у спілкуванні, збільшується конфліктність, закритість.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений теоретичний аналіз наукових робіт дає змогу зробити висновок, що дошкільники з різними мовленнєвими порушеннями у ряді випадків мають специфічні особливості розвитку особистості дитини і мають необхідність у корекційному психолого-педагогічному впливі.

Перспективи подальших досліджень ми плануємо більш ґрунтовно проаналізувати наукову спеціальну психолого-педагогічну літературу з проблеми особливостей ставлення до себе дошкільників з мовленнєвими порушеннями та на практиці дослідити особливості їх самооцінки і рівня домагань.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрейко Б. В., Дмитрів Ю. М. Психологічні особливості соціалізації та спілкування дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня. Психологічний часопис. 2019. № 2. С. 213–226.
2. Вінокурова О. В. Вплив мовленнєвих порушень на особистість, поведінку та емоційно-вольову сферу дитини. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. № 28 (19), 2014. С. 37 – 41.
3. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навч. посіб. За ред. Шеремет М.К. К.: Знання, 2010. 293 с.
4. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене і доповнене / За ред. М. К. Шеремет. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 672 с.
5. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій. Навч. посібник. 3-тє вид., виправл. і доповн. К: ДІА, 2019. 120 с.
6. Сулятицький І., Порохнява А. Емоційно-вольові особливості дошкільників із дислалією. Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка. 2021. №35. С. 101-107.

Ольга БАРАНОВА

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Тамара ХАРЧЕНКО

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри логопедії
Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка*

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

В статті представлено теоретичний аналіз спеціальної психолого-педагогічної наукової літератури щодо проблеми самооцінки дітей з мовленнєвими порушеннями, їх фіксованості на цьому порушенні. Проаналізовано особливості розвитку заниженої самооцінки внаслідок порушення мовлення.

Ключові слова: *самооцінка, порушення мовлення, самосприйняття, дошкільний вік, особистість, діяльність, гра.*

Постановка проблеми. Порушення мовлення перешкоджають мовному спілкуванню дитини і обмежують її можливості в соціальній адаптації. Дані порушення негативно проявляються, тобто, викликають низку певних негативних проявів у всіх сферах життя дошкільників у певному ступені, визначаючи їх низьку пізнавальну активність, недостатнє орієнтування в фактах і явищах навколишньої дійсності, бідність і примітивізм змісту комунікативної та ігрової діяльності. Такі діти складають значну частину неуспішних учнів на початковому етапі шкільного навчання. Вони потребують ефективної психолого-педагогічної корекційної, розвиткової роботи у старшому дошкільному віці стосовно формування у них позитивного ставлення до своєї особистості. Тому питання вивчення самооцінки старших дошкільників з порушеннями мовлення є на сьогодні актуальним для спеціальної педагогіки і психології.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема розвитку та становлення особистості дітей з мовленнєвими порушеннями розглядалася у працях С. М. Валявко, О. Є. Дмитрієвої, С. Ю. Коноплястої, С. В. Лауткіної, В. І. Селіверстова; сьогодні вона досліджується: Н. В. Жук, І. В. Мартиненко, Т. С. Овчинніковою, Ю. Ю. Руденко, М. К. Шеремет. Серед наукових робіт, присвячених дослідженню формування самооцінки та рівня домагань у дошкільників із порушеннями мовлення можна назвати праці таких вчених:

Л. С. Волкової, Т. М. Волковської, Ю. Ф. Гаркуші, О. В. Кирилової, В. В. Коржевіної, К. Є. Панасенко, Ю. В. Рібцун, І. В. Терентьєвої, Л. М. Шипиціної.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень з питань особливостей формування особистості та самооцінки дитини з порушенням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Період дошкільного віку, стверджують О. Скрипченко, Л. Долинська, З. Огороднійчук, є найбільш сензитивним для адаптації серед однолітків та розвитку навичок спілкування в колективі, також у цьому віці створюються можливості для формування елементів самосвідомості та, зокрема, самооцінки [1]. Вчені визначають самосвідомість, як розуміння і осмислення дитиною того, що вона собою уявляє, якими якостями володіє, як ставляться до неї оточуючі та чим викликано таке ставлення. А самооцінку визначають як психофізіологічну самосвідомість, оцінку самого себе, своїх якостей, переваг та недоліків. Вона може бути адекватною, тобто відповідною реальним проявам, досягненням, і неадекватною – завищеною або заниженою.

І. Сулятицький, зазначає, що при дислалії вплив на розвиток самосвідомості та самооцінки здійснює наявність саме власного мовленнєвого порушення у звуковимовлянні [8]. Нерідко критичне ставлення до стану власного мовлення призводить до того, що діти починають соромитися говорити, уникають ситуацій мовленнєвого спілкування, замикаються в собі, стають невпевненими у своїх силах і можливостях. Саме через це створюються подібні особливості особистості: закритість, пригніченість, неготовність мати контакт з ровесниками і старшими дітьми. Науковець пропонує батькам таких дошкільників приділяти особливу увагу їх особистісному розвитку, адже спокійна та доброзичлива ситуація в сім'ї сприятиме становленню у дітей з дислалією позитивного та відповідного самосприйняття.

Характерні риси самооцінки у заїкуватих дітей, зауважує В. Голенко думку В. Селіверстова, знаходяться в залежності від рівня фіксації на своєму порушенні [3]. Діти з нульовим ступенем фіксації не відчують утиску від усвідомлення власного мовлення, тому зовсім не звертають уваги на своє порушення. Вони із задоволенням контактують зі старшими, друзями і незнайомими людьми. У них відсутні компоненти сором'язливості, образливості через почуття

неповноцінності в мовленнєвій діяльності. Дошкільники з помірним ступенем фіксації відчують у взаємозв'язку з заїканням малоприємні хвилювання, приховують їх і відшкодовують манеру мовленнєвого спілкування за допомогою хитрощів. З часом важке відчуття своєї неповноцінності створює у них прагнення не зацікавлювати оточуючих своєю присутністю.

Складні порушення вимови, що спостерігаються за ринології, відзначає С. Конопляста, можуть призвести до формування невротичних страхів, опозиції, негативного ставлення до оточуючих [4]. Реакції у молодших дошкільнят виражаються переважно в невротичних проявах: енурезі, неврастенії, розгальмованості.

При мовленнєвому порушенні дизартрія, зазначає В. Галущенко, особистість дитини характеризується різноманітними видами формування самосвідомості [2]. Одні дошкільники схильні до взаємодій істероїдного виду, інші боязкі, слабо пристосовані до перемін у ситуації. У дизартриків простежується такий недолік, як відсутність уважного відношення до свого стану. У дошкільному віці ці діти схильні до дратівливості, швидкої зміни настрою, неспокійні в русі, занепокоєні, часто виражають зухвалість, непокору. Дітям зі стертою дизартрією властиві: закритість, нерішучість у власних силах і здібностях, сором'язливість.

Оцінка дошкільником самого себе у більшому ступені залежить від оцінки дитини, її якостей та поведінки дорослим, стверджує І. Мартиненко [5]. Порушене мовлення нерідко стає об'єктом для глузування однолітків, рідше дорослих, що також дає початок розвитку заниженої самооцінки. У дітей проявляється страх перед вступом до школи і відвідуванням гуртків, секцій, який пов'язаний не із зовнішнім проявом свого порушення, а саме з його усвідомленням. Вчена радить батькам розвивати у таких дошкільнят якості комунікабельності, розкнутості в колективі, незважаючи на мовленнєве порушення. Чим більше дитина надаватиме значення своєму мовленнєвому порушенню, тим сильніше буде фіксуватися увага з боку оточуючих.

Ігрові методи і ресурси вважаються науковцями одними з кращих способів багатостороннього формування психічних процесів та розвитку дошкільника з порушенням мовлення [2, 3, 4, 5, 6,7,8]. Значимість коригування виступу, застосування відеоігрової роботи впливає на самосвідомість дитини, це обумовлюється тим, що

безпосередньо у грі відбувається її пізнавальне формування, таким чином ігрова діяльність сприяє розширенню і поглибленню поглядів про оточуючу реальність, вдосконаленню вищих психічних функцій.

Ігрова діяльність дітей з мовленнєвими порушеннями може бути реалізована тільки під чітким керівництвом дорослого та систематичному її проведенні, відзначає Ю. Рібцун [6, 7]. На перших етапах ігрові дії протікають при дуже обмеженому мовленнєвому спілкуванні, що породжує скорочення обсягу ігор та їх сюжетну обмеженість. Ігрова діяльність також допомагає розкріпостити дитину, тому що в новому колективі вона почувається скутою і замкненою, особливо якщо в неї присутня достатня фіксація на своєму порушенні. Ігрова обстановка допомагає забути про свій мовленнєвий недорозвиток і включитися в ігровий процес. На перших етапах гри дитина може не йти на контакт, дослідниця пропонує спочатку застосовувати такі ігри, де задіяні дитина-вчитель, пізніше можна збільшувати кількість людей, тим самим ненав'язливо привчаючи дошкільника до взаємодії в колективі.

Вчені наголошують, що самооцінка, є центром самосвідомості й важливою її складовою є рівень домагань [1, 3, 4, 5]. Самооцінка і ступінь вимог до себе мають бути відповідними і об'єктивними. Самооцінка і рівень домагань дітей як з мовленнєвими порушеннями, так і з нормотиповим мовленнєвим розвитком здійснюють доволі значний вплив на особистісний добробут, благополуччя у різних типах роботи та їхніх дій в цілому.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, узагальнюючи зроблений нами теоретичний аналіз наукових робіт, можемо констатувати, що наявність мовленнєвого порушення негативно впливає на формування самосвідомості, а отже, самооцінки дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Порівнюючи становлення самооцінки дошкільників з нормотиповим мовленнєвим розвитком, можна сказати, що в цілому, усвідомлення і переживання з приводу свого мовленнєвого недоліку призводять до формування заниженої самооцінки.

У подальшому ми ставимо завдання на практиці дослідити особливості ставлення до себе у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення та розробити психолого-педагогічні рекомендації з розвитку адекватної самооцінки у таких дітей.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вікова та педагогічна психологія. Скрипченко О. В., Долинська Л. В., Огороднійчук З. В. та ін. Навчальний посібник. К.: Каравела, 2019. 400 с.
2. Галущенко В. І. Аспекти активізації корекційної роботи з розвитку психомовленнєвої та моторної сфери у дітей з дизартрічними розладами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2015. Вип 5(2). С.54 – 63.
3. Голенко В. І. Особливості розвитку самооцінки заїкуватих дітей *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна*. 2010. Вип. 14. С. 37-43.
4. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посіб. За ред.. Шеремет М. К. К.: Знання, 2010. 293 с.
5. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. Київ: ДІА, 2016. 304 с.
6. Рібцун Ю. В. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.- метод. посіб. К. : ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с.
7. Рібцун Ю. В. Особливості особистості та емоційно-вольової сфери осіб різних вікових груп із мовленнєвими порушеннями. *Особистість в умовах кризових викликів сучасності: матеріали методологічного семінару НАПН України: матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) /за ред. С.Д.Максименка*. Київ. 2016. С. 397–402.
8. Сулятицький І., Порохнява А. Емоційно-вольові особливості дошкільників із дислалією. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*. 2021. №35. С. 101-107.

УДК 159.9

Артем БАРАТЮК

аспірант, асистент кафедри психодіагностики
та клінічної психології,
КНУ імені Тараса Шевченка
e-mail: bergmanartem@knu.ua
ORCID: 0000-0003-3473-0434

ВПЛИВ ЕФЕКТУ ПРОТЕЯ У VR-ТЕРАПІЇ НА САМОІДЕНТИФІКАЦІЮ ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЛЮДЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я

У статті теоретично обґрунтовано вплив ефекту Протея у VR-терапії на процеси самоідентифікації та психологічного благополуччя людей із порушеннями здоров'я. Розкрито механізми взаємодії індивідуально-психологічних чинників користувача з параметрами віртуального середовища. Представлено авторську концептуальну модель ефекту Протея у VR-терапії, що пояснює перехід від віртуальної ідентифікації до інтеріоризації віртуального «Я» та демонструє його потенціал у реконструкції особистісної цілісності й підвищенні мотивації до реабілітації.

Ключові слова: ефект Протея, віртуальна реальність, VR-терапія, самоідентифікація, емпатія, ембодімент, психологічне благополуччя.

Постановка проблеми. Віртуальна реальність (VR) у сучасній психології розглядається як простір нових психотерапевтичних можливостей. Переживання себе через цифрове тіло відкриває шляхи до реконструкції самоідентифікації, особливо в осіб із порушеннями здоров'я, для яких традиційна реабілітація є обмеженою. У VR-середовищі людина занурюється у нову тілесну ідентичність, що змінює її когнітивні, емоційні та поведінкові реакції. Ефект Протея (англ. Proteus Effect) описує, як риси аватара впливають на самосприйняття і поведінку користувача. Для людей із фізичними чи психічними обмеженнями це може стати каталізатором психологічного відновлення. Попри зростання інтересу до VR-психології, ефект Протея в терапії таких осіб залишається недостатньо вивченим. Потребує з'ясування, як саме віртуальна тілесність впливає на самоідентифікацію, емоційне відновлення й психологічне благополуччя, що визначає актуальність подальших досліджень цього феномену.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Дослідження у сфері VR-психології доводять, що зміна характеристик аватара може викликати реальні когнітивні та емоційні трансформації. Так, метааналізи свідчать про вплив типу занурення та реалістичності середовища на силу ембодімент-ефекту та терапевтичні результати VR-втручань [4]. Інші роботи акцентують на ролі емпатії та тілесної свідомості у формуванні глибшої ідентифікації з аватаром, що зумовлює емоційну регуляцію та проєкцію віртуального досвіду на реальне «Я» [3; 2]. Поряд із цим, дослідження у сфері «embodied empathy» (укр. емпатії втілення) підкреслюють, що віртуальне перевтілення може бути інструментом розвитку когнітивного співпереживання, формування просоціальної поведінки та зниження емоційного дистресу [1; 6]. Однак, попри наявність емпіричних підтверджень, залишаються недостатньо вивченими інтеграційні механізми переходу від віртуальної ідентифікації до інтеріоризації нового образу «Я» та їхній вплив на психологічне благополуччя осіб із порушеннями здоров'я.

Мета статті: теоретичне обґрунтування та побудова авторської концептуальної моделі ефекту Протея у VR-терапії, що відображає взаємодію індивідуально-психологічних характеристик користувача, параметрів віртуального середовища та психокогнітивних

механізмів ембодімент.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ефект Протея є багатовимірним феноменом, сила і характер якого залежать від взаємодії індивідуально-психологічних та контекстуальних чинників, що визначають процес віртуальної самоідентифікації. Серед провідних модераторів виокремлюються емпатійність, самооцінка, тілесна свідомість і самоприйняття, які зумовлюють здатність користувача інтегрувати образ аватара у власну систему «Я». Високий рівень емпатії посилює когнітивне перенесення у VR, сприяючи глибшому переживанню ембодімент. Дослідження свідчать, що занурення у віртуальні ролі розвиває когнітивну емпатію та соціально орієнтовану поведінку [3]. У VR-проєкті «Waddle» учасники, які втілювалися у тіла пінгвінів, демонстрували зростання емпатії через тілесне ототожнення [2].

Розвинена тілесна свідомість підсилює ефект ембодімент, що узгоджується з метааналізами VR-терапії: рівень занурення і тип тренування впливають на ефективність терапевтичного процесу [4]. Водночас параметри VR-середовища – реалістичність аватара, узгодженість сенсорних каналів і якість зворотного зв'язку – формують відчуття присутності та тілесної конгруентності. Багатомодальні VR-додатки посилюють ототожнення з аватаром і емоційну залученість [1]. Для осіб із психоемоційними чи фізичними обмеженнями ефект Протея може мати компенсаторну дію, сприяючи нейропластичній адаптації, зниженню тривожності та зростанню мотивації до реабілітації. Водночас емпатія у VR вимагає когнітивної рефлексії, адже без контексту співпричетності вона послаблюється [5].

Сучасні підходи розглядають емпатію у VR як систему, що поєднує когнітивне розуміння, афективне співпереживання й тілесне відчуття досвіду іншої людини. Концепція емпатії втілення (англ. embodied empathy) доводить, що занурення у віртуальне тіло посилює когнітивно-афективну ідентифікацію та емоційну регуляцію [6]. Ефект Протея у VR-терапії виникає завдяки взаємодії емпатійності, тілесної свідомості, рівня занурення та достовірності середовища, що визначає глибину самоідентифікації користувача і відкриває нові можливості для VR-інтервенцій у клінічній практиці.

Авторська концептуальна модель чинників прояву ефекту Протея у VR-терапії відображає системну взаємодію індивідуально-

психологічних характеристик користувача, параметрів VR-середовища та психокогнітивних механізмів, які разом визначають динаміку самоідентифікації (рис. 1).

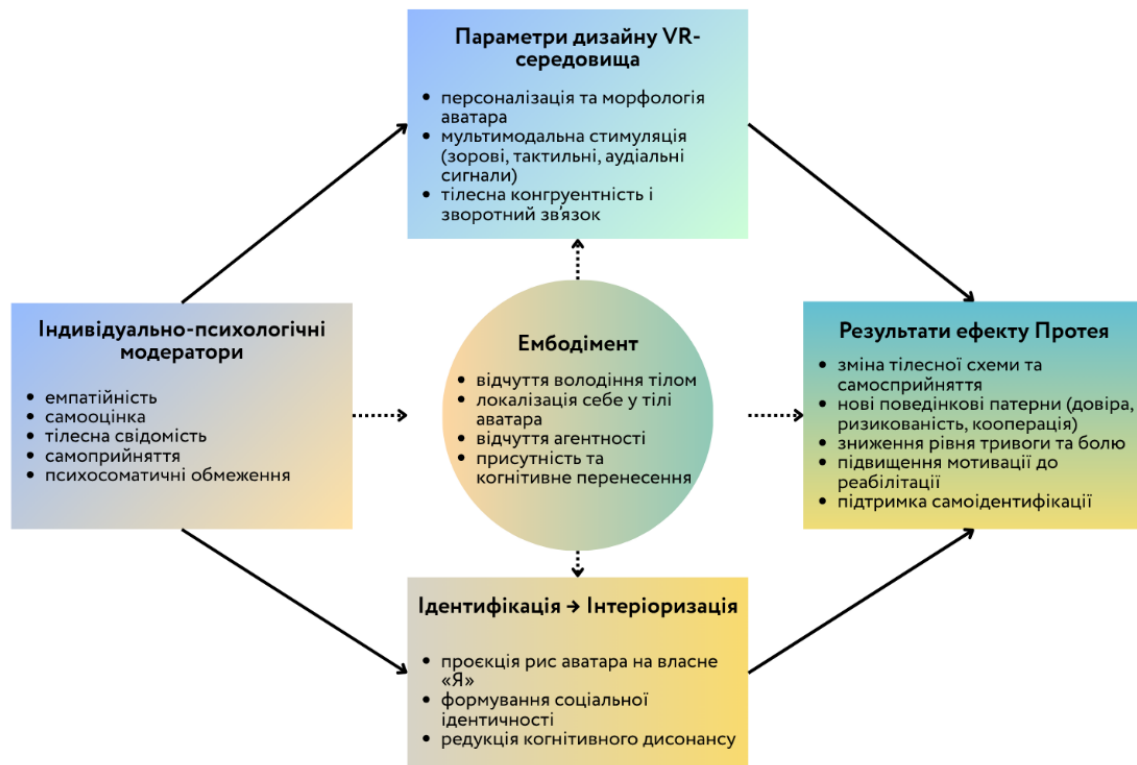


Рис. 1. Чинники, механізми та наслідки прояву ефекту Протея у VR-терапії

Перший рівень моделі представлений індивідуальними модераторами – емпатійністю, тілесною свідомістю, самооцінкою та самоприйняттям. Ці характеристики визначають здатність людини інтегрувати віртуальний образ у власну систему «Я». Висока емпатія посилює процес емпатії втілення, а розвинена тілесна свідомість сприяє формуванню відчуття володіння аватаром. Для осіб із соматичними чи психоемоційними обмеженнями цей процес має компенсаторний характер, що підвищує ефективність VR-терапії.

Другий рівень моделі охоплює параметри VR-середовища – реалістичність, персоналізацію аватара, рівень занурення, узгодженість сенсорних сигналів і якість зворотного зв'язку. Вони визначають ступінь тілесної конгруентності та силу переживання присутності. Багатомодальні системи стимуляції підсилюють ембодімент, тоді як нефотореалістичні аватари знижують емоційну залученість. Взаємодія індивідуальних і контекстуальних чинників активує основні механізми ембодімент – відчуття володіння тілом, локалізацію себе у тілі аватара, агентність і когнітивне перенесення.

Центральну вісь моделі становить перехід від ідентифікації до інтеріоризації, коли користувач починає приймати риси аватара як власні. Завдяки соціально-ідентифікаційним процесам і редукції когнітивного дисонансу формується узгодження між образом «Я» та віртуальним тілом. Результатом стають зміни тілесної схеми, емоційної регуляції та поведінкових реакцій, що проявляються у зростанні довіри, кооперативності, толерантності до болю та мотивації до реабілітації.

Таким чином, модель описує динамічний процес переходу від первинного ембодімент до глибокої інтеріоризації віртуального образу, підкреслюючи терапевтичний потенціал ефекту Протея як засобу реконструкції самоідентифікації та відновлення психологічного благополуччя людей із порушеннями здоров'я.

Висновки. На основі теоретичного аналізу розроблено авторську модель ефекту Протея у VR-терапії, що описує взаємодію індивідуально-психологічних чинників, параметрів віртуального середовища та механізмів ембодімент. Модель пояснює, як емпатійність, тілесна свідомість, самооцінка й самоприйняття користувача у поєднанні з характеристиками VR-досвіду формують перехід від ідентифікації до інтеріоризації віртуального «Я». Ефект Протея трактується як психокогнітивний механізм реконструкції самоідентифікації, що сприяє відновленню цілісності особистості та підвищенню мотивації до реабілітації. Подальші дослідження передбачають емпіричну перевірку моделі та розробку VR-протоколів для різних груп користувачів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Dong, Y., Guo H., Li J. Enhancing Empathy for Visual Impairments: A Multi-Modal Approach in VR Serious Games. IEEE Transactions on Visualization and Computer Graphics. 2025. Вип. 31. С. 2954-2963.
2. Gagnon, D., Ponto, K., Verbeke, M., Nathan, M., Kopp K., Tredinnick R. Waddle: Developing Empathy for Adélie Penguins By Direct Embodiment in Virtual Reality. Serious Games. 2023. С. 227-233.
3. Liu, M., Pan C., Le-Yin M. Instructional Design of a VR-Based Empathy Training Program to Primary School Children. Human Interface and the Management of Information. 2023. С. 274-285.
4. Papaioannou, T., Voinescu, A., Petrini K., Fraser S. Efficacy and Moderators of Virtual Reality for Cognitive Training in People with Dementia and Mild Cognitive Impairment: A Systematic Review and Meta-Analysis. Journal of Alzheimer's Disease. 2022. Вип. 88. С. 1341-1370.
5. Sora-Domenjó C. Disrupting the «empathy machine»: The power and perils of virtual reality in addressing social issues. Frontiers in Psychology. 2022. Вип. 13. С. 1-13.

6. Uhm, J., Lee, H., Kim S., Han J. First-Person Experience in Virtual Reality Sport Advertisements: Transportation of Embodied Empathy. PRESENCE. 2024. Вип. 33 : Virtual and Augmented Reality. С. 269-286.

УДК 159.922.76-056.264-053.4:159.955-021.181

Альона БЄЛІК

*Здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник – Тамара ХАРЧЕНКО
кандидат психологічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка*

ПРОЦЕСИ СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

У даній статті представлений теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень науковців з проблеми процесів становлення образного мислення старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення.

Ключові слова: *особистість, мислення, образне мислення, старші дошкільники, загальний недорозвиток мовлення.*

Постановка проблеми. Проблема становлення образного мислення у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення є досить актуальною у сучасній логопедичній, психологічній та педагогічній науці та практиці. Саме образне мислення відіграє важливу роль у розвитку творчості, уяви, пізнавальної активності й готовності дитини до шкільного навчання. Старші дошкільники із ЗНМ стикаються з низкою труднощів, які впливають не лише на мовленнєву сферу, а і на когнітивний розвиток загалом, адже мовленнєвий дефіцит змінює характер формування уявлень, символічних образів і способів мислення.

У таких дітей внутрішня вербалізація часто є недостатньо сформованою, через що перехід від наочно-дійового до образно-символічного мислення відбувається повільніше та з певними труднощами. Це проявляється у слабкому зв'язку між словом і образом, труднощах у формуванні узагальнень, зниженій гнучкості мисленнєвих операцій та труднощах у плануванні дій. Ситуацію ускладнюють обмежений словниковий запас, недостатній розвиток фонематичного сприйняття та труднощі у вербалізації власних думок, що перешкоджає діагностичній роботі спеціалістів, адже традиційні психодіагностичні методики не дають достатньо

інформації щодо стану пізнавальної сфери та її потенціалу у такого дошкільника. Також відчувається недостатність адаптованих корекційно-розвиткових програм, спрямованих на подолання труднощів у образного мислення та його розвиток дітей із ЗНМ. Фахівці зауважують, що існуючі методики не достатньо враховують специфіку мовленнєвих порушень, а тому не завжди забезпечується належний результат.

Отже, без якісного корекційно-діагностичного інструментарію для даної категорії старших дошкільників спеціалісти ризикують недооцінити їхні потенційні можливості, що в свою чергу впливає на подальшу адаптацію вже молодшого школяра із ЗНМ у шкільному середовищі, мотивацію до навчання та соціальну взаємодію. Тож виникає необхідність глибшого теоретичного осмислення процесів становлення образного мислення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ, а також розроблення ефективних методичних підходів до його діагностики, подолання труднощів та розвитку.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему процесів становлення образного мислення у дошкільників із ЗНМ вивчали такі науковці як: Андрусишина Л. Є., Бабич Н. М., Брушневська І. М., Вятлева Ю. Є., Ільїна Н. В., Малофеев Н. Н., Ніколенко А. Р., Стребелева Е. А., Таран О. П., Тичина К. О., Черкасова Е. Л., Чиркіна Г. В.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень з питання особливостей процесів становлення образного мислення у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дошкільному віці, зазначає Т.Дуткевич, різновиди дитячої діяльності зростають і ускладнюються, при цьому відбувається зміщення акценту з практичної на розумову діяльність [2]. Мислення поступово опирається на уявлення та образи, накопичені в попередньому досвіді, що робить пізнання наочно-образним і позаситуативним; одночасно посилюється взаємозв'язок мислення й мовлення, з'являються розгорнене міркування, планування та розвинуті розумові операції. Формування системності та критичності мислення дозволяє дитині розв'язувати інтелектуальні завдання, що потребують кількох логічно пов'язаних кроків, конструювати власні пояснювальні моделі й застосовувати такі способи розумової діяльності, як формулювання проблемних питань, пошук відповідей через усне міркування, порівняння, узагальнення, аналогію й аргументоване обґрунтування висновків.

Саме у віці від 4 до 6 (7) років, відзначають В. Князєв, К Мілютіна, Н. Дубашидзе, Н. Рубель, провідним типом мислення у дошкільників виступає наочно-образне мислення [3]. Це ключова когнітивна здатність, яка дозволяє дитині відтворювати, оперувати та маніпулювати навколишнім світом у вигляді образів (уявлень, схем, символів) предметів та явищ, навіть за їхньої безпосередньої відсутності. Саме дошкільний вік є найбільш сенситивним періодом для розвитку цієї здібності, що має виняткове значення для подальшого життя та навчання. Наочно-образне мислення є невід'ємною складовою будь-якої творчої діяльності, оскільки формує основу для фантазії, планування та розв'язання нестандартних завдань.

Образне мислення – це онтогенетична форма пізнавальної діяльності, яка ґрунтується на оперуванні внутрішніми образами предметів і явищ замість безпосередніх практичних дій з ними, наголошує І. Мартиненко [4]. Воно передбачає набір ментальних прийомів для розв'язання завдань через уявне моделювання: формування, трансформацію та поєднання візуальних і смислових образів, уявне програвання ситуацій і прогнозування наслідків. Образне мислення сприяє плануванню, творчому пошуку рішень і слугує проміжною ланкою між наочно-дійовим і словесно-понятійним рівнями мислення.

У сучасній науковій літературі образне і понятійне мислення та мовлення розглядаються як взаємопов'язані психічні процеси; дослідження проводяться в межах кількох провідних підходів – культурно-історичного, діяльнісного, процесуального, поетапного генезису розумових дій і понять, генетичного та психофізіологічного [1, 2, 4]. Образне мислення розуміється науковцями як складна форма пізнавальної діяльності, що базується на оперуванні образами різних модальностей, тоді як понятійне мислення забезпечує опосередковане і узагальнене відображення суттєвих властивостей дійсності засобами аналізу й синтезу. Взаємозв'язок образного та понятійного мислення зумовлений природою образу і поняття як одиниць мисленнєвого процесу: під час розумової діяльності дитини відбуваються одночасні процеси образного та понятійного узагальнення, що сприяють єдності, точності й об'єктивності пізнання, причому ця складна діяльність опосередковується мовленням.

Порушення мовлення або затримка його формування, зазначає І.Щербакова, як засобу комунікації викривлюють побудову спочатку конкретних, а згодом і узагальнених понять, негативно впливають на формування проміжних та загальних образів у понятійно-образній сфері дитини і внаслідок цього призводять до звуження її мисленнєвого простору та труднощів у переході між образними й понятійними рівнями узагальнення [6].

Загальне недорозвинення мовлення належить до найпоширеніших порушень психофізичного розвитку у дошкільників і характеризується системним ураженням усіх складових і форм мовленнєвої діяльності, зауважує Л. Трофименко [5]. Наводячи в своїй монографії дані досліджень науковців Р. Левіної, Т. Філічевої, В. Селіверстова, Р. Лалаєвої, Г. Чиркіної, В. Тарасун, О. Шахнарович, вона відзначає, що найпомітніші дефіцити проявляються насамперед у засвоєнні та практичному вживанні лексики і граматичних структур рідної мови. Проте наслідки ЗНМ виходять за межі мовленнєвої сфери: недостатнє оволодіння мовними засобами і навичками обмежує самостійний розвиток мовної системи дитини, зокрема, знижується здатність самостійно опановувати значення нових слів і термінів, що зустрічаються в навчальній літературі на різних дидактичних заняттях. Це, у свою чергу, ускладнює повноцінне розуміння усного, а згодом у початковій школі й письмового матеріалу та гальмує процес набуття вже шкільних знань.

За даними досліджень І. Брушневської, у старших дошкільників із ЗНМ відзначається недостатня розвиненість образно-предметного мислення та домінування наочно-дійової форми пізнання, що зумовлює потребу в постійному маніпулюванні предметами під час виконання завдань [1]. Також науковиця встановила, що слабка сформованість операцій наочно-образного мислення призводить до погіршеного розуміння словесних інструкцій, труднощів їхнього утримання в пам'яті, фрагментарного виконання завдань, порушень послідовності дій при прогнозуванні та помилкового групування ілюстрацій за ознаками. Дослідниця підкреслює, що більшість дітей із ЗНМ виявляють інертність і ригідність мислення, тобто не в змозі самостійно опрацьовувати нові знання на базі власного чуттєвого досвіду й в значному ступені покладаються на вказівки дорослого.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Проаналізувавши наукову літературу з проблеми становлення образного

мислення у старших дошкільників із ЗНМ, можемо виокремити такі основні положення: образне мислення в ці роки є провідним типом пізнання й має важливе значення у формуванні пізнавальної готовності до школи; у дітей із ЗНМ воно формується уповільнено і фрагментарно, що проявляється в недостатній здатності оперувати образами, передбачати події, зв'язувати слово з візуальним образом та будувати послідовні смислові конструкції. порушення мовлення супроводжується обмеженим словниковим фондом, слабкою фонологічною і граматичною базою, проблемами з увагою, пам'яттю та уявою, що ускладнює утворення образно-символічних уявлень і переходи від наочно-дійового до абстрактного мислення. Через це такі діти демонструють фрагментарне виконання завдань, мають труднощі з утриманням інструкцій у пам'яті, ригідність мислення та знижену творчу активність.

На підставі цього ми можемо зазначити такі практичні висновки:

- необхідність ранньої діагностики образного мислення у дітей із ЗНМ з використанням багаторівневих завдань (фонологічних, морфологічних, синтаксичних, текстових) для точнішої оцінки реальних образно-конструктивних можливостей дитини;
- переважна роль комплексного підходу в корекційній роботі (поєднання логопедичних вправ, завдань на розвиток уяви та візуальної праці, сенсомоторних вправ і тренувань уваги та оперативної пам'яті);
- використання візуальних опор і наочних посібників як обов'язковий елемент занять для посилення зв'язку «образ – слово» і полегшення запам'ятовування інструкцій;
- акцент на ігрових, сюжетно-рольових формах роботи як засобі активізації образного мислення та мовленнєвої ініціативи (вправи мають бути поступовими за складністю і мотивуючими);
- індивідуалізація програм (варіювати обсяг вербальної вимоги, темп і рівень підтримки залежно від мовного профілю та пізнавальних ресурсів кожної дитини).

Подальші дослідження спрямовуємо на вивчення впливу особливостей образного мислення у старших дошкільників із ЗНМ III рівня, розроблення та апробацію психокорекційної програми з подолання труднощів мислення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брушневська І. М. Дослідження сформованості мислительних операцій у дітей із загальним недорозвитком мовлення. Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка «Актуальні питання гуманітарних наук». 2020. Вип. 27, т. 1. С. 199-205.
2. Дуткевич Т. В. Дитяча психологія. Навч. посіб. – К.: Центр учбової літератури, 2012. – 424 с
3. Князєв, В., Мілютіна, К., Дубашидзе, Н., Рубель, Н. (2019). Робоча книга корекційного психолога. Київ: ДІА. 308 с.
4. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08. Київ, 2017. 502 с.
5. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку: монографія / Л. І. Трофименко. – Київ, 2014.
6. Щербакова І.М. Особливості образного і понятійного мислення дошкільників з мовленнєвими порушеннями // Актуальні питання, проблеми та перспективи розвитку гуманітарного знання у сучасному інформаційному просторі: національний та інтернаціональний аспекти: зб. наукових праць / за заг. ред. д.філос.н. Журби М.А. – Монреаль: СРМ «ASF», 2019. – С. (за матеріалами XVIII Міжнар. наук.-практ. конф., 30–31 трав. 2019 р.).

УДК 159.922.76-056.264:[159.922.72:159.955-028.22-021.181]-053.4

Альона БЕЛІК

*Здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ВПЛИВ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ НА ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ КОМПОНЕНТІВ НАОЧНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ

У статті представлено теоретичний аналіз психолого-педагогічних досліджень, присвячених впливу мовленнєвих порушень на формування когнітивних компонентів наочно-образного мислення у старших дошкільників.

Ключові слова: когнітивний розвиток, мислення, наочно-образне мислення, дошкільники, загальний недорозвиток мовлення.

Постановка проблеми. Формування наочно-образного мислення у старшому дошкільному віці визначає здатність дитини створювати внутрішні образи, оперувати ними та трансформувати досвід у нові уявні моделі – навички, що закладають основу для творчості, планування і успішного входження в шкільну діяльність. Ці процеси реалізуються через взаємодію кількох когнітивних

компонентів – просторово-зорового аналізу, образної уяви, асоціативного мислення, категоризації та образної пам'яті – та тісно пов'язані з мовленнєвими і емоційними механізмами дитини.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) простежується порушення цієї когнітивної інтеграції. Бідний словниковий запас, труднощі вербалізації, нестабільність граматичної структури висловлювань і низька мовленнєва ініціативність зменшують можливості внутрішнього мовлення як інструмента мислення та обмежують участь у природних для розвитку наочно-образних операціях діяльності, зокрема, в сюжетно-рольових іграх і колективних завданнях. Внаслідок цього мислиннєві образні структури можуть залишатися фрагментованими, ускладнюється оперування образами і знижується здатність до семантичного узагальнення.

Здійснені наукові дослідження частково висвітлюють окремі аспекти цієї взаємодії: вивчаються мовленнєві дефіцити або окремі компоненти уяви, проте недостатньо досліджено послідовний, системний аналіз того, які саме когнітивні компоненти образного мислення найбільш вразливі за різних типів мовленнєвих порушень і якими шляхами корекційна робота може компенсувати їхній дефіцит. Практична проблема полягає в недостатності адаптованих діагностичних інструментів та інтегрованих методик, що поєднують логопедичні й пізнавально-розвиткові підходи.

Отже, сьогодні актуально дослідження специфічних ризиків у формуванні кожного когнітивного компонента образного мислення при мовленнєвих порушеннях, виявлення механізмів їх взаємодії та обґрунтування ефективних корекційно-розвиткових програм для вищезазначених старших дошкільників з метою оптимізації їхнього пізнавального і соціального потенціалу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему впливу мовленнєвих порушень на формування когнітивних компонентів наочно-образного мислення у дошкільників сьогодні досліджують такі науковці як: Андрусишина Л. Є., Брушневська І. М., Ільїна Н. В., Коломієць Ю.В., Конопляста С.Ю., Мартиненко І. В., Рібцун Ю. В., Тарасун В.В., Фаррар М. Дж., Шеремет М.К.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень і визначити особливості впливу мовленнєвих порушень на формування когнітивних компонентів наочно-образного мислення у старших дошкільників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дошкільний період, зазначають Степанов О. М. і Фіцула М. М., характеризується тим, що саме мислення виступає основним механізмом, через який діти починають усвідомлювати і систематизувати навколишній світ [5]. Вчені визначають мислення, як соціально зумовлений, тісно пов'язаний із мовленням психічний процес пошуку і відкриття суттєво нового, а також опосередкованого та узагальненого відображення дійсності через аналіз і синтез. Спираючись на інформацію від відчуттів та сприйняття, у мисленнєвій діяльності людина переступає межі чуттєвого пізнання і починає усвідомлювати властивості предметів та явищ, що не представлені безпосередньо в чуттєвому відображенні. Отже, мислення виникає тоді, коли чуттєвого відтворення недостатньо, і тому виступає вищою формою пізнавальної діяльності.

Початкові основи розвитку мислення, зауважують Павелків Р. В. і Цигипало О. П., формуються ще в ранньому дитинстві: на базі наочно-дійового пізнання поступово виявляється і розвивається наочно-образне мислення, а перші узагальнення, що виростають із практичного досвіду предметної діяльності, поступово фіксуються в мовних означеннях [3]. Головна специфіка мислення дошкільника полягає в тому, що початкові узагальнення тісно пов'язані з дією: дитина мислить у процесі практичних дій. Так, коли чотирирічній або п'ятирічній дитині пропонують знайти схожість і відмінності між грушею та яблуком, вона значно швидше це робить, тримаючи плоди в руках, і відчуває труднощі, виконуючи ту саму задачу уявно. Інший приклад, наводять вищезазначені вчені, коли відбувається збирання картинки з кубиків, то доросла людина може впізнати зображення, проаналізувавши окремі фрагменти на кубиках, тоді як дитина потребує складання всіх кубиків в одне ціле, щоб отримати цілісне уявлення.

Ще одна помітна риса дитячого мислення, стверджують науковці, його наочність, що проявляється в конкретності суджень [3, 4, 5]. Діти оперують поодинокими фактами власного досвіду або спостережень за іншими. У дошкільному віці індивід вирішує практичні завдання трьома шляхами: через наочно-дійові операції – фактичні випробування властивостей предметів; через наочно-образні дії – оперування конкретними образами речей і ситуацій; та через логічно-понятійні судження, що спираються на поняття. Зі

зростанням дитини зовнішні проби використовуються рідше, натомість частіше застосовуються уявні образи, а згодом – і логічні розумові способи.

Створення розумових дій, стверджують Савчин М. В. і Василенко Л. П., міститься в основі розвитку мислення дошкільника [4]. Спочатку це реальні дії з матеріальними предметами, потім ті самі операції відтворюються внутрішньо у вигляді дій з образами. Автори наводять приклад, коли дитині кажуть, що у неї два яблука і питають, скільки буде, якщо додати ще одне, їй уже не потрібно фізично перекладати плоди – вона виконує обчислення в уяві. Із часом внутрішні операції вкорочуються: і на подібні питання дитина може миттєво дати правильну відповідь, не прокручуючи покроково дії в уяві. Зрештою уявлення і поняття повністю заміщують зовнішні маніпуляції, що є результатом інтеріоризації дій; так виникають наочно-образне та логіко-понятійне мислення. На вищих рівнях розумової діяльності мислення відбувається через внутрішнє мовлення та знакові системи, але дошкільник все ще переважно оперує образами, уявляючи рішення як послідовність дій з предметами або їх умовними заміниками.

У більшості досліджень психічного розвитку дітей із мовленнєвими порушеннями фіксують загальне уповільнення розумових процесів: домінує конкретне мислення, відзначається обмеженість логічних операцій, зниження здатності до узагальнень і систематизації [1, 2, 6]. Нерівномірний розвиток вербальних і невербальних форм мислення з переважним зниженням останніх найчастіше проявляється у труднощах розуміння словесних інструкцій та в обмеженій здатності утримувати словесні подразники, зокрема в утриманні словесного ряду, відтворенні чи переказі матеріалу.

У дітей із різними формами мовленнєвих порушень, вказує Фаррар М. Дж., понад дві третини мають показники невербального інтелекту, нижчі за середні; зазвичай вони розташовані на нижній межі норми і характеризуються коливним рівнем [6]. При формуванні наочно-образного мислення у старших дошкільників із мовними дефіцитами від 37% до 40 % демонструють низьку ефективність у завданнях на візуально-образне мислення, що суттєво перевищує результативність однолітків без порушень. Дослідження словесно-логічного мислення у дітей із ЗНМ показують, що порушення цього рівня переважно зумовлені саме системною

незрілістю мовлення, а не первинними негараздами мисленнєвих процесів. Виявлено, що формування зв'язків між мовленням та предметним образом, яке здійснюється через опосередковані форми запам'ятовування, ускладнюється через слабо розвинуте внутрішнє мовлення, що перериває природний перехід від мовних утворень до мисленнєвих операцій і навпаки.

Дослідивши мисленнєві операції, різні види пам'яті та увагу, що формують інтелект старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення Л. Андрусишина дійшла висновку: ступінь їхнього когнітивного розвитку зумовлений рівнем розвитку цих пізнавальних функцій та їх взаємодією з фонологічною, лексико-семантичною, морфологічною і синтаксичною стороною мовлення; порушення мають системний характер і виявляються у зниженні ефективності цих процесів, іноді в їх патологічній деформації [1]. Спираючись на ці дані, можна стверджувати, що у дітей із мовленнєвими порушеннями помітне зниження якості мисленнєвих операцій: труднощі з абстрагуванням і узагальненням, ускладнені логічні дії та обмежені можливості для роботи з умовними знаками.

Отже, мовленнєві проблеми гальмують не тільки спілкування, а і формування пізнавальних умінь. Зокрема, в образному мисленні таких дітей проявляється скутість у створенні та трансформації образів, що перешкоджає їх ефективному навчанню.

Висновки та перспективи подальших розвідок. Дослідивши та проаналізувавши теоретичну базу з питання впливу мовленнєвих порушень на формування когнітивних компонентів наочно-образного мислення у старших дошкільників з нормотиповим мовленнєвим розвитком та порушеним, можемо констатувати, що сам дошкільний період є критичним для становлення мислення як провідного механізму пізнання; інтеріоризація дій і розвиток внутрішнього мовлення визначають перехід від наочно-дійового через наочно-образне до логіко-понятійного мислення. У дітей із мовленнєвими порушеннями спостерігається системне гальмування пізнавальних процесів: домінує конкретне мислення, звужені логічні операції, знижена здатність до узагальнення і абстрагування, обмежена можливість оперувати символами та умовними знаками. Мовні дефіцити корелюють зі зниженими показниками невербального інтелекту і значущим зниженням результативності в завданнях на наочно-образне мислення, що підсилює ризик освітніх і

адаптаційних труднощів у старшому дошкільному віці.

Виявлено, що недостатній рівень внутрішнього мовлення та ослаблені мовно-мисленнєві зв'язки порушують опосередковані форми запам'ятовування і переривають природний перехід між мовними засобами та мисленнєвими операціями. Це означає, що дефіцити мовлення мають не лише комунікативні наслідки, а і прямий вплив на механізми набуття знань: формування образів, їх трансформацію, утримання в пам'яті та застосування в нових ситуаціях. Тому корекційні заходи мають розглядати мовленнєву і когнітивну компоненти як взаємопов'язані цілі, що вимагає інтегрованих програм втручання.

Подальші перспективи вивчення проблеми вбачаємо в дослідженні впливу різних чинників на формування когнітивних компонентів наочно-образного мислення у старших дошкільників із мовленнєвими порушеннями, у розробці психолого-педагогічних рекомендацій для покращення образного мислення та супутніх пізнавальних функцій дітей означеної категорії.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрусишина Л. Є. Особливості інтелектуального розвитку дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення : автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2012. 20 с.
2. Брушневська І. М. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Педагогічний часопис Волині. 2016. № 1. С. 70 – 75.
3. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія: навч. посіб. Київ: Академвидав, 2008. 424 с.
4. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: навч. посіб. / М. В. Савчин, Л. П. Василенко. Київ: Академвидав, 2005. 351 с.
5. Степанов О. М., Фіцула М. М. Основи психології і педагогіки: навч. посіб. / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. 2-ге вид., випр. і доп. Київ: Академвидав, 2006. 480 с.
6. Фаррар М. Дж. та ін. Мова та теорія розуму у дошкільників із специфічним порушенням мовлення // Journal of Communication Disorders. – 2009. – Т. 42, № 6. – С. 428–441.

Марина ВАКУЛА

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Тамара ХАРЧЕНКО

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри логопедії
СумДПУ імені А. С. Макаренка*

РОЗВИТОК І ФУНКЦІОНУВАННЯ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

В статті представлено теоретичний аналіз наукових досліджень щодо проблеми розвитку та функціонування пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня.

Ключові слова: *загальне недорозвинення мовлення, пам'ять, діти дошкільного віку.*

Постановка проблеми. Пам'ять – одна з базових психічних функцій, що забезпечує засвоєння дитиною соціального досвіду, задіяна у розвитку мовлення, мислення та у формуванні особистості в цілому. У старшому дошкільному віці відбувається інтенсивний розвиток усіх видів пам'яті, зокрема, довільної, словесно-логічної та образної. Саме на цьому етапі закладаються основи навчальної діяльності, що вимагає цілеспрямованого запам'ятовування, збереження та відтворення інформації.

Діти із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) мають певні труднощі в розвитку цього психічного процесу – пам'яті, що проявляються у зниженій продуктивності запам'ятовування, труднощах відтворення словесного матеріалу та недостатній сформованості прийомів довільного запам'ятовування. Актуальність даної наукової проблеми зумовлена тим, що ефективність корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ЗНМ в значному ступені залежить від глибини розуміння фахівцями особливостей їх пізнавальної сфери, зокрема пам'яті. Вивчення закономірностей розвитку та функціонування пам'яті в цієї категорії дошкільників дає змогу розробити ефективні педагогічні та психологічні впливи, спрямовані на подолання вторинних порушень у пізнавальній діяльності. Незважаючи на значний науковий доробок у сфері спеціальної педагогіки і психології, логопедії, питання вивчення особливостей пам'яті дітей із ЗНМ ІІІ рівня залишається актуальним, що визначає потребу в

подальших його дослідженнях.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблему становлення і розвитку пам'яті дошкільників з нормотиповим мовленнєвим розвитком вивчали: Л. В. Долинська, Т. В. Дуткевич, М. В. Савчин, О. В. Скрипченко, З. В. Огороднійчук. Особливостям розвитку пам'яті дітей з мовленнєвими порушеннями присвячені наукові дослідження: І. М. Брушневської, Е. А. Данілавічюте, С. Ю. Коноплястої, О. В. Ласточкиної, І. В. Мартиненко, Ю. В. Рібцун, Т. В. Сак, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет. Вчені довели, що необхідно розглядати порушення мовлення дитини не ізольовано, а у взаємозв'язку з її станом вищих психічних функцій і когнітивних процесів та індивідуальними особливостями розвитку. Такі науковці, як: О. О. Стахова, С. В. Чупахіна, Н. Р. Кирста, Н. М. Кіндрачук досліджують пам'ять дітей із загальним недорозвиненням мовлення у взаємозв'язку з мовленням і мисленням.

Мета статті: здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень з питань особливостей розвитку і функціонування пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

Виклад основного матеріалу. М. Савчин і Л. Василенко визначають пам'ять як одну з ключових когнітивних функцій, що забезпечує збереження, відтворення та використання інформації, необхідної для пізнавальної діяльності, мовленнєвого розвитку та соціальної взаємодії [5]. У старших дошкільників з нормативним мовленнєвим розвитком в цьому віці вже присутні достатньо повні уявлення пам'яті, інтенсивно продовжується розвиток образного виду пам'яті, відбувається становлення словесно-логічної. Активно розвивається довільна пам'ять: дитина вже може довільно згадати, довільно запам'ятати та довільно відтворити просту інформацію.

У дітей із ЗНМ, як зазначає І. М. Брушневська, спостерігаються особливості пам'яті, які впливають на здатність до ефективного засвоєння нових слів, формування мовленнєвих конструкцій та розвиток комунікативних навичок [1]. Особливо чутливою у них є фонологічна пам'ять, яка відповідає за запам'ятовування і відтворення словесної інформації, та робоча пам'ять, що забезпечує тимчасове утримання інформації для виконання когнітивних завдань.

Дослідження С. В. Чупахіної, Н. Р. Кирста, Н. М. Кіндрачук засвідчує, що функціонування пам'яті у дітей із порушеннями

мовлення характеризується вираженою дисгармонією: часто високий рівень розвитку образної пам'яті поєднується з труднощами у вербальному запам'ятовуванні та відтворенні слів і фраз [7]. Це ускладнює процес оволодіння мовленням і виконання навчальних та ігрових завдань, а також обмежує соціальну адаптацію такої дитини. У зв'язку з цим науковці наголошують на застосуванні комплексних корекційних та тренувальних програм, які спрямовані на розвиток фонологічної, семантичної та образної пам'яті. Методи, що поєднують ігрові завдання, мнемонічні вправи, використання візуальних і слухових стимулів, дозволяють підвищити ефективність формування пам'яті, що безпосередньо впливає на розвиток мовлення та когнітивних навичок дітей з порушеннями мовлення.

Розвиток пам'яті у старших дошкільників із ЗНМ, відзначають С. Ю. Конопляста та Т. В. Сак, є динамічним процесом, що в значному ступені визначається рівнем мовленнєвого розвитку, індивідуальними особливостями та умовами навчально-корекційної роботи [2]. Отже, систематичне та цілеспрямоване стимулювання їх пам'яті сприяє формуванню більш впевненого, адекватного та активного мовленнєвого поведінкового профілю, що є необхідною передумовою для успішного переходу до шкільного навчання та соціальної інтеграції особистості.

Особливості пам'яті у дітей із ЗНМ, вказує О. В. Ласточкина, визначаються взаємодією кількох чинників [3]. По-перше, це рівень мовленнєвого розвитку: слабкість словникового запасу та фонетико-фонематичної структури ускладнює кодування та відтворення інформації, що передбачає вербальне запам'ятовування. По-друге, це когнітивна складність завдань, що часто перевищує обсяг робочої пам'яті такого дошкільника, призводячи до втрати інформації або її спотворення. По-третє, це емоційно-вольовий стан: тривожність, сором'язливість та низька самооцінка можуть знижувати концентрацію уваги та обмежувати ефективність запам'ятовування.

І.В.Мартиненко наголошує на розвитку робочої пам'яті дитини із ЗНМ, що забезпечує утримання та обробку інформації протягом короткого часу для виконання завдань [4]. У таких дітей робоча пам'ять часто функціонує фрагментарно, що проявляється у труднощах повторення словесних послідовностей, запам'ятовування інструкцій і правил гри. Підтримка та розвиток цього виду пам'яті

можливі через спеціальні ігрові та тренувальні вправи, що комбінують вербальні, візуальні та рухові компоненти, дозволяючи дошкільнику поступово збільшувати обсяг запам'ятовуваної інформації. Ключовим компонентом корекційної роботи зауважує дослідниця є розвиток асоціативної та семантичної пам'яті, адже асоціативна пам'ять сприяє встановленню зв'язків між об'єктами та явищами, що значно полегшує процес запам'ятовування нових слів і понять, а семантична пам'ять дозволяє зберігати знання про значення слів і понять, необхідні для формування граматично правильних висловлювань. Тому ефективними є методи, що поєднують зорові асоціації, сюжетні картинки, ігрові історії та мнемонічні вправи.

О. О. Стахова, також зазначає, що розвиток пам'яті у дітей із порушеннями мовлення тісно пов'язаний із розвитком їх мовлення та когнітивних функцій у цілому [6]. Порушення та труднощі запам'ятовування і відтворення інформації призводить до труднощів у навчанні, обмежує можливості соціальної взаємодії та впливає на самостійність такої дитини. Тому науковиця рекомендує застосовувати інтегровані корекційні програми, спрямовані одночасно на розвиток пам'яті, мовлення, уваги та емоційно-вольових якостей.

Наукові дослідження вчених підкреслюють необхідність системного підходу до стимулювання пам'яті: комплекс вправ повинен охоплювати різні види пам'яті – вербальну, образну, моторну та емоційну [1,4,7]. Ефективним є застосування багатосенсорних стимулів, що включають слухові (слова, рими, пісні), візуальні (зображення, піктограми, сюжетні малюнки) та рухові (ігрові дії, пантоміма) елементи. Такі вправи сприяють формуванню довготривалої пам'яті, поліпшенню когнітивного контролю та підвищенню впевненості у власних здібностях дошкільника з порушеннями мовлення.

Отже, розвиток пам'яті у старших дошкільників із ЗНМ є багаторівневим і комплексним процесом, що потребує цілеспрямованого, системного та інтегрованого підходу. Корекційно-розвивальні програми повинні враховувати індивідуальні особливості дітей, поєднувати вербальні, візуальні та рухові методи, а також інтегрувати роботу над розвитком мовлення, уваги та емоційної стабільності, що є критично важливим для успішної соціалізації та навчального функціонування дитини.

Висновки. Отримані результати теоретичного аналізу свідчать про те, що розвиток пам'яті у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ є складним багаторівневим процесом, який в значному ступені визначається особливостями мовленнєвого розвитку, когнітивними здібностями та емоційно-вольовими характеристиками дошкільника. Науковцями встановлено, що вербальна та фонологічна пам'ять у більшості дітей цієї категорії розвинені недостатньо, а це впливає на ефективність запам'ятовування та відтворення інформації, а також обмежує мовленнєву компетентність та соціальну взаємодію. Водночас образна та моторна пам'ять розвинені на достатньому рівні для дошкільного віку, що відкриває можливості для використання комплексних багатосенсорних корекційних методик у роботі з даною категорією дітей.

У перспективі ми на практиці проведемо емпіричне дослідження особливостей пам'яті старших дошкільників із ЗНМ III рівня та розробимо психолого-педагогічні рекомендації з розвитку когнітивних функцій, з подолання труднощів у запам'ятовування та відтворенні учбового матеріалу такими дітьми.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брушневська І. М. Дослідження сформованості пізнавальних процесів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2017. № 1 (350). С. 122–129.
2. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб. С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. Київ: Знання, 2010. 294 с.
3. Ласточкіна О. В. Соловйова А.А. Діагностика мисленнєвих операцій старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації*: матеріали I Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції з міжнародною участю (15 травня 2018 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С.П., 2018. С. 124–127.
4. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій. Навч. посіб. 3-тє вид., виправл. і доповн. Київ: ДІА, 2019. 120 с.
5. Савчин М. В., Василенко Л. П. Вікова психологія: посібник для студ. вищ. навч. закладів; М-во освіти і науки України. Дрогобич: Відродження, 2001. 287 с.
6. Стахова О. О., Станчик В. В. Особливості пам'яті дітей із порушеннями мовлення. *Global Trends in the Development of Information Technology and Science*. 2025. № 1. С. 334–335.
7. Чупахіна. С. В., Кирста Н.Р., Кіндрачук Н.М. Розвиток слухомовленнєвої пам'яті у дітей із порушеннями мовлення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи* : зб. наук. праць / Міністерство освіти і науки України, Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2023. Вип. 91. С. 243–248.

Марина ВАКУЛА

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Тамара ХАРЧЕНКО

кандидат психологічних наук, доцент

СумДПУ імені А. С. Макаренка

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПАМ'ЯТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

В статті розглядаються особливості пам'яті дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня. Висвітлено результати проведеного емпіричного дослідження.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, пам'ять, старший дошкільний вік.

Постановка проблеми. Пізнавальний психічний процес пам'ять важлива складова у забезпеченні цілісності пізнавальної діяльності дошкільника, формування його інтелектуальної, емоційної та мовленнєвої сфер. Саме у старшому дошкільному віці відбувається інтенсивний розвиток усіх видів пам'яті, довільної, мимовільної, короткочасної, довготривалої, образної, словесно-логічної. Проте у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) спостерігаються істотні труднощі у запам'ятовуванні, відтворенні та збереженні інформації, що зумовлено недостатнім розвитком мовленнєвих засобів і зниженням рівня мовленнєвої регуляції пізнавальних процесів.

Актуальність вивчення особливостей пам'яті старших дошкільників із ЗНМ зумовлена потребою удосконалення методів психолого-педагогічної корекційно-розвиткової роботи з дітьми даної категорії. Недостатній рівень розвитку всіх видів пам'яті таких дошкільників негативно впливає на формування пізнавальної активності, мислення, мовлення та готовності до шкільного навчання. Тому постає необхідність у подальшому дослідженні особливостей розвитку їх пам'яті, встановленні співвідношення між мовленнєвими і мнемічними процесами, а також у пошуку ефективних психолого-педагогічних корекційних впливів на дану психічну функцію в умовах дошкільного навчального закладу.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Вивченням особливостей пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку з нормотиповим мовленням, зокрема розвитку пам'яті як провідного психічного процесу, що забезпечує формування мовлення, мислення та навчальної готовності займалися: Л. Божович, Л. Долинська, Т. Дуткевич, О. Ковальчук, Л. Калмикова. Становлення процесів пам'яті та їх особливості у дошкільників з мовленнєвими порушеннями досліджували і продовжують досліджувати: І. Брушневська, Т. Волосовець, Е. Данілавичюте, С. Конопляста, Р. Лалаєва, Р. Левіна, Н. Савінова, Т. Філічева, М. Шеремет.

Мета статті: вивчення особливостей пам'яті дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня, шляхом емпіричного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Академік С. Максименко наголошує на важливості пізнавального психічного процесу пам'яті у розвитку когнітивної сфери нормотипової дитини, яка забезпечує цілісність її психічної діяльності, збереження і відтворення набутого досвіду, формування мовлення та пізнавальної активності[3]. У старшому дошкільному віці відбувається активне становлення процесів запам'ятовування, збереження та відтворення інформації, зокрема перехід від мимовільної пам'яті до довільної. Пам'ять у цьому віковому періоді набуває довільного характеру, а процеси запам'ятовування та відтворення тісно пов'язані з розвитком мовленнєвих умінь. Це означає, що дитина поступово вчиться керувати процесом запам'ятовування, використовує певні прийоми мнемічної діяльності, зокрема повторення, осмислення, групування матеріалу.

У старших дошкільників із ЗНМ, відзначають О. Стахова та В. Станчик, становлення процесу запам'ятовування має специфічні особливості, пов'язані з обмеженим словниковим запасом, порушенням граматичного оформлення висловлювань, труднощами фонематичного сприймання та зниженим рівнем мовленнєвої регуляції психічних процесів[6]. Науковці підкреслюють, що розвиток пам'яті тісно пов'язаний із мовленнєвою діяльністю, адже мовлення виконує регулюючу функцію в процесах запам'ятовування, оскільки слово стає засобом осмислення і структурування інформації. У дітей із ЗНМ саме ця ланка виявляється порушеною:

недостатньо розвинені механізми внутрішнього мовлення не дозволяють сформувати ефективні стратегії мнемічної діяльності. Тому запам'ятовування набуває механічного характеру, а відтворення інформації супроводжується спотвореннями або неповнотою змісту.

Старші дошкільники із ЗНМ III рівня, зазначає І. Брушневська, відтворюють у середньому на 25 % менше одиниць словесного матеріалу, ніж їхні ровесники з нормотиповим мовленнєвим розвитком[1]. Також у них спостерігається низький рівень продуктивності короткочасної пам'яті: після короткої паузи вони часто забувають раніше почуті слова, переплутують послідовність елементів, що свідчить про знижену концентрацію уваги і нестійкість мнемічних процесів. Особливо виражені труднощі виявляються під час роботи з вербальними стимулами, тоді як запам'ятовування зорового матеріалу (картинок, предметів) зазвичай є дещо кращим, але також не досягає вікової норми. У цих дітей спостерігається переважання мимовільної пам'яті над довільною, вони краще запам'ятовують матеріал, який супроводжується емоційним або ігровим компонентом, ніж той, що потребує свідомого зусилля. Саме це зумовлює спеціалістів, стверджує вчена, використовувати ігрові, наочно-дійові та творчі методи під час організації з ними мнемічної діяльності. Застосування елементів гри, арт-терапії та музичного супроводу підвищує мотивацію до запам'ятовування та сприяє кращому закріпленню матеріалу в пам'яті у дітей з мовленнєвими порушеннями.

Науковці стверджують, що розвиток пам'яті у дітей із ЗНМ потребує спеціально організованої корекційної роботи[1, 2, 4, 6]. Зокрема, у процесі навчання слід цілеспрямовано формувати довільність мнемічної діяльності через розвиток внутрішнього мовлення, використання мовленнєвих опор, складання коротких усних розповідей, описів картин, сюжетних ігор. Важливо, щоб фахівець поступово переводив дитину від мимовільного до усвідомленого запам'ятовування: спочатку через практичні дії, потім через мовленнєве позначення, а згодом через самостійну регуляцію запам'ятовування.

Успішність розвитку пам'яті також тісно пов'язана із емоційним станом дитини, відзначають С. Конопляста і Т. Сак[2]. У дітей із ЗНМ часто спостерігається емоційна нестійкість, занижена самооцінка, невпевненість у власних силах, що негативно впливає на якість

запам'ятовування. Тому під час корекційно-розвиткової роботи, наголошують дослідниці, необхідно створювати позитивну емоційну атмосферу, використовувати методи підтримки, заохочення та елементи арт-терапії. Не забувати про застосування комплексного підходу: поєднання логопедичних, психологічних і педагогічних методів, адже це сприяє підвищенню ефективності розвитку пам'яті в дітей даної категорії.

З метою вивчення особливостей пам'яті дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня нами було проведене експериментальне дослідження на базі **Розівського закладу дошкільної освіти Холмківської сільської ради Ужгородського району Закарпатської області**. Загальна кількість досліджуваних дітей становила **16 осіб** старшого дошкільного віку: 8 дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) III рівня – основна група (ОГ) та 8 дітей з нормотиповим мовленнєвим розвитком (НМР) – група порівняння (ГП). Для оцінки рівня розвитку пам'яті використовували методи наукового спостереження та тестування за такими методиками: Методика «Запам'ятовування 10 слів» (автор О. Лурія); Методика «Піктограми» (автор О. Лурія); Методика «Запам'ятовування сюжетного малюнка» (автор Р. Немов)[5].

За проведеною методикою **«Запам'ятовування 10 слів»** (автор О. Лурія) в основній групі лише 1 дитина (12,5%) показала високий рівень розвитку словесно-логічної пам'яті, запам'ятовуючи 8–10 слів після двох повторень. 3 (37,5%) обстежених – засвоїли від 5 до 7 слів, що відповідає середньому рівню. У більшості дітей (50%) спостерігалися труднощі у вербальному запам'ятовуванні – вони відтворювали лише 3–4 слова.

За методикою **«Піктограми»** (автор О. Лурія), отримали **наступні результати**: 3 дітей (37,5%) показали середній рівень розвитку опосередкованої пам'яті, вони здебільшого створювали адекватні образи, проте не завжди зберігали логічний зв'язок між малюнком і словом; у 1 дитини (12,5%) – високий рівень, вона створила образ за вказаним завданням і логічно його пояснила; 4 дитини (50%) – низький рівень, їхні піктограми були хаотичними, не пов'язаними із завданням.

Отримані результати за методикою **«Запам'ятовування сюжетного малюнка»**, (автор Р. Немов) співпадають з результатами вищезазначених методик: 1 дитина (12,5%) повністю і послідовно

відтворила сюжет, 3 (37,5%) – передали основні деталі із незначними помилками, 4 (50%) – пригадали лише окремі елементи. Таким чином, у більшості дітей старших дошкільників із ЗНМ III рівня виявлено недостатній рівень розвитку пам'яті, спостерігається обмежений обсяг пам'яті, труднощі із послідовністю відтворення та невисока стійкість уваги.

Узагальнені дані діагностики старших дошкільників із ЗНМ III рівня подано в Таблиці 1.

Таблиця 1

Результати тестування старших дошкільників із ЗНМ III рівня щодо особливостей пам'яті

Рівень розвитку пам'яті	Методика «Запам'ятовування 10 слів» (автор О. Лурія)	Методика «Піктограми» (автор О. Лурія)	Методика «Запам'ятовування сюжетного малюнка» (автор Р.Немов)	Кількість дітей	%
Високий	1	1	1	1	12,5%
Середній	3	3	3	3	37,5%
Низький	4	4	4	4	50%

Узагальнені результати діагностики особливостей пам'яті старших дошкільників із НМР подано в Таблиці 2.

Таблиця 2

Результати тестування старших дошкільників із НМР щодо особливостей пам'яті

Рівень розвитку пам'яті	Методика «Запам'ятовування 10 слів» (автор О. Лурія)	Методика «Піктограми» (автор О. Лурія)	Методика «Запам'ятовування сюжетного малюнка» (автор Р.Немов)	Кількість дітей	%
Високий	4	3	5	4	50%
Середній	4	5	3	4	50%
Низький	0	0	0	0	0%

У групі порівняння (ГП) за результатами методики «Запам'ятовування 10 слів» (автор О. Лурія) 4 дітей (50%) показали високий рівень розвитку словесно-логічної пам'яті та 4 (50%) – середній рівень, що є нормою для старшого дошкільного віку, низького рівня виявлено не було.

Отримані дані за методикою «Піктограми» (автор О. Лурія) наступні: високий рівень продемонстрували 3 дитини (37,5%) – вони створювали чіткі асоціації між символом і словом та 5 дітей (62,5%)

– середній рівень, демонструючи адекватне розуміння завдання, але не завжди створюючи оптимальні образи, також низького рівня не продемонструвала жодна дитина.

За проведеною методикою **«Запам'ятовування сюжетного малюнка»** (автор Р. Немов) отримали такі дані: 5 дітей (62,5%) відтворили зображення точно та послідовно, мають високий рівень; 3 (37,5%) – з мінімальними неточностями, це середній рівень; низького рівня виявлено не було. Це свідчить про задовільну сформованість для старшого дошкільного віку зорово-образної пам'яті, доволі уваги та навичок організації матеріалу в групі порівняння.

Отримані результати емпіричного дослідження свідчать, що діти з НМР демонструють високий і середній рівні розвитку пам'яті, як словесно-логічної, так і зорово-образної. У дітей із ЗНМ III рівня переважає низький та середні рівні розвитку пам'яті, вони показали нижчий рівень доволності, мають труднощі в опосередкованому запам'ятовуванні, нестійкість уваги та недостатнє застосування допоміжних стратегій. Це підтверджує думки науковців, що мовленнєвий розвиток має тісний зв'язок із процесами пам'яті та доволі регуляції пізнавальної діяльності у старшому дошкільному віці.

Отримані результати підтверджують доцільність використання в корекційно-розвитковій роботі з старшими дошкільниками із ЗНМ **ігрових методів розвитку пам'яті**, поєднання мовленнєвих і когнітивних завдань, вправ на запам'ятовування вербального та невербального матеріалу. Розвиток пам'яті має здійснюватися у взаємозв'язку з формуванням мовлення, уваги та мислення, що забезпечить підвищення пізнавальної активності дітей і сприятиме їхній успішній адаптації до шкільного навчання.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, розвиток пам'яті дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня потребує системного підходу, що включає поєднання мовленнєвого, когнітивного та емоційного компонентів. Підвищення ефективності мнемічної діяльності можливе лише за умов урахування індивідуальних особливостей кожної дитини, використання спеціальних методів стимулювання мовленнєвої активності, залучення до діяльності, яка викликає інтерес та емоційне забарвлення. Перспек-

тиви подальших досліджень полягають у створенні психо-корекційної програми з подолання труднощів пам'яті у старших дошкільників із ЗНМ ІІІ рівня, що інтегруватиме логопедичні, психотерапевтичні та ігрові вправи.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Брушневська І. М. Дослідження сформованості пізнавальних процесів у дітей п'ятого року життя із ЗНМ. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки*. 2017. № 1 (350). С. 122–129.
2. Конопляста С. Ю. Логопсихологія: навч. посіб. С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак; за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. К.: Знання, 2010. 294 с.
3. Максименко С. Д. Загальна психологія: Навчальний посібник. Видання друге, перероблене та доповнене. Київ: «Центр навчальної літератури», 2004. 272 с.
4. Мартиненко І. В. Логопсихологія: курс лекцій. Навч. посібник. 3-тє вид., виправл. і доповн. К: ДІА, 2019. 120 с.
5. Пам'ять дитини/ Упоряд.: С Максименко, Л. Терлецька, О. Главник. К.: Главник, 2004. 112 с.
6. Стахова О. О., Станчик В. В. Особливості пам'яті дітей із порушеннями мовлення. *GlobalTrends in the Development of Information Technology and Science*. 2025. № 1. С. 334–335.

УДК 376-053.2-056.264:159.9

Олександра ВАЩЕНКО

здобувачка освіти ОС Бакалавр спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – Віра КУПРАС,

кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти ДНУ імені Олеся Гончара, директор комунального закладу освіти «Спеціальна школа № 12» Дніпропетровської обласної ради.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ДИСГРАФІЄЮ ТА ДИСЛЕКСІЄЮ

У статті розглянуто особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з дисграфією та дислексією в умовах сучасного освітнього середовища. Проаналізовано основні труднощі у процесі навчання та соціалізації, що виникають у дітей з даними порушеннями письма й читання. Визначено роль педагогів, практичних психологів та логопедів у забезпеченні індивідуалізованого підходу до навчання, створенні сприятливого освітнього середовища та формуванні позитивної мотивації до навчальної діяльності. Окреслено напрями психокорекційної та розвивальної роботи, спрямованої на подолання специфічних порушень, а також підкреслено важливість співпраці з батьками й застосування інноваційних методів навчання.

Ключові слова: особливості психолого-педагогічного супроводу, дисграфія, дислексія, освітнє середовище, навчальна діяльність.

Постановка проблеми. Дисграфія та дислексія у дітей ускладнюють процес навчання, формування мовленнєвих і комунікативних навичок, негативно впливають на емоційний стан та соціалізацію. Традиційні методи навчання часто не враховують специфіку цих порушень, що зумовлює необхідність ефективного психолого-педагогічного супроводу із залученням педагогів, логопедів, психологів та батьків.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Вивчення вітчизняних і зарубіжних джерел показало, що поняття дисграфії трактується дослідниками по-різному. Водночас у більшості наукових праць дисграфію визначають як часткове специфічне порушення письма, тобто таке, що не пов'язане із недоліками засвоєння орфографічних правил. Більшість авторів – зокрема Якимчук Г., Ільяна В., Скляр О. та інші – виокремлюють дисграфію як окрему категорію розладів письма, відмежовуючи її від типових помилок початкового навчання, пов'язаних, наприклад, із недостатнім знанням граматики [3, с. 8-9].

Також такі науковці, як: Шеховцова Є. С., Тенцер Л. В., Котлова Л. О., Іскрижицька А. М. та інші досліджували особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з дисграфією та дислексією, зосереджуючи увагу на діагностиці порушень, розробці та апробації корекційних програм і методик, організації індивідуальної та групової роботи, міждисциплінарній взаємодії педагогів і фахівців, а також на проблемах інклюзивної інтеграції й профілактики вторинних навчальних труднощів.

Мета статті: обґрунтувати необхідність комплексного психолого-педагогічного супроводу дітей з дисграфією та дислексією та визначити ефективні напрями взаємодії педагогів, логопедів, психологів і батьків у процесі корекції порушень письма й читання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблема дислексії, яка проявляється у порушенні здатності до засвоєння навичок читання та письма, і сьогодні залишається надзвичайно актуальною та соціально значущою у світовому масштабі. Зростання кількості дітей із проявами цього розладу, відомого також як «хвороба неписьменності», створює серйозні труднощі в процесі їх навчання як у школі, так і згодом у закладах вищої освіти [4, с. 445; 2, 17-26].

Тобто можна сказати, що дислексія та дисграфія тісно пов'язані між собою, оскільки обидва порушення охоплюють один і той самий функціональний комплекс – процеси переробки мовленнєвої інформації на різних рівнях: фонематичному, лексичному, граматичному та моторному. Вони мають спільні причини нейропсихологічного характеру, пов'язані з недорозвиненням механізмів міжпівкульної взаємодії, зорово-просторового аналізу, фонематичного сприймання та мовленнєвої пам'яті. Саме тому в корекційній роботі важливо розглядати дисграфію та дислексію не як ізольовані труднощі, а як взаємозумовлені прояви єдиного комплексу порушень навчальної діяльності.

Команда супроводу для дітей з дислексією та дисграфією має на меті позбутися цих порушень у дитини та допомогти їй адаптуватися в оточуючому її середовищі. Також в їх завдання входять: проведення психолого-педагогічної діагностики; розробка та реалізація індивідуальної програму розвитку (ІПР); забезпечення адаптації навчальних матеріалів (повільніше темп читання, більші шрифти, спеціальні вправи); здійснення моніторингу динаміки та за потреби корегування програми; надання психологічної підтримки дитині та консультування батьків [1, с. 20-24].

Така команда повинна складатися з:

- 1. Адміністрації закладу освіти.** Вона:
 - координує роботу команди;
 - видає наказ про створення команди супроводу;
 - організовує умови інклюзивного навчання (ресурси, матеріали)
- 2. Класного керівника.** Він виконує такі функції:
 - організує навчальний процес з урахуванням індивідуальних особливостей дитини;
 - застосовує спеціальні прийоми навчання читання та письма;
 - адаптує завдання.
- 3. Логопеда.** Його функції такі:
 - діагностує особливості мовленнєвого розвитку;
 - проводить індивідуальні та групові заняття з формування навичок читання і письма;
 - розробляє логопедичні вправи для дитини та рекомендації для педагогів і батьків.

4. Практичного психолога. В ході супроводу він займається тим, що:

- підтримує емоційний стан дитини, попереджає формування шкільної дезадаптації;
- формує мотивацію до навчання, впевненість у власних силах;
- навчає технік подолання тривожності, пов'язаної з труднощами навчання.

5. Асистент учителя (за потреби). Він займається:

- допомагає дитині в класі під час виконання завдань;
- організовує додаткове пояснення інструкцій;
- підтримує концентрацію уваги.

6. Батьків. Їх обов'язки в супроводі складаються з того, що вони:

- забезпечують виконання рекомендацій спеціалістів удома;
- співпрацюють із логопедом і психологом;
- створюють доброзичливу атмосферу для навчання [1, с. 20-24; 3].

Ефективний супровід дітей із порушеннями письма і читання передбачає комплексний міждисциплінарний підхід, у якому залучені педагог, логопед, практичний психолог, а за потреби – нейропсихолог, асистент учителя та батьки. Наприклад, лише логопедичних занять недостатньо, щоб забезпечити дитині повноцінний доступ до освіти. Важливо враховувати, що основним засобом шкільного навчання є писемне мовлення: саме читання та письмо дозволяють учню опановувати ключові компетентності. Тому навчання дітей цієї категорії потребує від педагогів використання спеціально адаптованих методів і прийомів [1, с. 20-24].

Професор T.R. Miles, автор праці «Розуміння дислексії», наголошує, що під час подолання дислексії та дисграфії важливо, аби батьки точно визначили, які саме аспекти навчання викликають у дитини найбільші труднощі. Це допоможе реалістично оцінити її можливості та очікування, не перевантажуючи дитину надмірними вимогами. Як зазначається у книзі «Читання й дитина-дислексик», слід «просити дитину робити те, що вона може, але не більше». Прояви розуміння, підтримки й доброзичливості з боку дорослих

знижують емоційне напруження та допомагають дитині легше долати труднощі, пов'язані з порушеннями читання й письма.

Щодо роботи педагогів, професор Miles T.R. радить, помічаючи навіть незначний прогрес у дитини з дислексією, акцентувати увагу на її успіхах, наприклад, сказати: «Так, є кілька помилок, але загалом ти впорався добре –видно, що за останній час ти зробив помітні кроки вперед».

Якщо ж поліпшення поки не спостерігається, педагог має зберігати підтримувальний тон і шукати нові шляхи допомоги, наприклад: «Так, тобі все ще складно з цим завданням, але спробуймо знайти інший спосіб, який зробить його легшим» [5 с. 358-359].

Таким чином, психолого-педагогічний супровід не обмежується лише корекційними вправами — він охоплює академічну, емоційну і соціальну підтримку, спрямовану на повноцінну інтеграцію дитини у навчальне середовище.

Висновки. Отже, дослідження засвідчує, що подолання дисграфії та дислексії можливе лише за умови системного, комплексного підходу, який поєднує зусилля фахівців різних напрямів і родини дитини. Ефективність корекційної роботи визначається не лише рівнем професійної підготовки педагогів та логопедів, а й емоційною підтримкою, терпінням і послідовністю у навчальному процесі. Важливо не лише розвивати мовленнєві навички, а й формувати у дитини впевненість у власних можливостях, позитивне ставлення до навчання та віру в успіх. Саме гармонійна взаємодія фахівців і батьків створює умови для максимальної адаптації дитини та її успішної інтеграції в освітнє середовище.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ільяна В. М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посібник. Київ, 2023. 158 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739361/1/Dyslexia_2023.pdf (дата звернення:)
2. Скляр О. В. Корекція дислексії у молодших школярів : кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістра. Суми, 2021. 121 с. URL: <https://ru.scribd.com/document/785711791/%D0%A1%D0%BA%D0%BB%D1%8F%D1%80-%D0%9E-%D0%92> (дата звернення:)
3. Шеховцова Є. С. Форми та методи роботи з подолання дисграфії та дислексії. Інтернет-джерело, 2020. URL: <https://vseosvita.ua/library/formi-ta-metodi-roboti-z-podolanna-disgrafii-ta-disleksii-280439.html>

4. Якимчук Г. В. Структура порушення при дисграфії в обранні корекційного маршруту, 2017, С.442–451. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/721507/1/%D0%F%D0%BA%D0%B8%D0%BC%D1%87%D1%83%D0%BA%20%D0%93.%D0%92._%D0%97%D0%91%D0%86%D0%A0%D0%9D%D0%98%D0%9A_13_2017-4%D0%A1.42%E2%80%93451.pdf. (дата звернення:)
5. Marshall C. Dyslexia: A Hundred Years On (2nd edition) by T.R. Miles & Elaine Miles. Reading and Writing. 2000. No. 13(3). P. 357–359.

УДК 376.091.33 – 056.264

Ірини ДЕМ'ЯНЧУК

*здобувачка освіти ОС Бакалавр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Оксана КОНСТАНТИНІВ

*кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри
логопедії та спеціальних методик
Кам'янець-Подільського національного університету
імені Івана Огієнка*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВИМОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ВІЗУАЛЬНИХ КАРТОК

У статті розглянуто питання застосування візуальних карток у логопедичній практиці під час постановки звуків мовлення у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. Описано дидактичні можливості візуальних матеріалів, їхні види та функції, а також окреслено коло науковців, які досліджували цю методiku. Візуальна підтримка розглядається як один із ключових чинників ефективної корекції звуковимови.

Ключові слова: *візуальні картки, звуковимова, логопедія, артикуляційна гімнастика, фонематичний слух, мовленнєвий розвиток.*

Постановка проблеми. Одним із важливих завдань логопедичної роботи є формування правильної звуковимови у дітей з порушеннями мовлення. У цьому контексті значне місце посідають наочні методи, зокрема використання візуальних карток, які дозволяють активізувати зоровий аналізатор і підтримувати мовленнєву діяльність дитини за допомогою візуального моделювання артикуляційних позицій. На сучасному етапі розвитку логопедії методика застосування візуальних карток активно досліджується і вдосконалюється. Використання зорової опори в логопедії ґрунтується на принципах сенсомоторної інтеграції, яка сприяє формуванню міцних нейронних зв'язків між зоровим, слуховим і моторним аналізаторами. Завдяки наочності забезпе-

чується чітке уявлення про правильне положення органів артикуляції, що є необхідним для ефективного оволодіння новими артикуляційними рухами.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове обґрунтування цього підходу подають такі українські дослідники, як: Л. Єфіменкова, яка розробила систему артикуляційних карток та методику їхнього використання у постановці звуків [1]; Л. Шелестова, яка інтегрувала візуальні матеріали у систему раннього мовленнєвого розвитку дітей [2]; О. Таранченко, що акцентує увагу на формуванні фонематичних процесів із використанням зорової моделі [3]. Серед зарубіжних дослідників можна відзначити: Van Riper С., який підкреслював важливість візуального контролю в процесі постановки звуків [7]; Hodson В. W., яка використовувала візуальні символи у циклічній терапії при фонологічних порушеннях [8].

Мета статті: здійснити аналіз використання візуальних стимулів у логопедичній роботі з метою систематизації і розробки візуальних карток для постановки та автоматизації звуків у дітей з порушеннями мовлення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Загальні функції візуальних карток у логопедичній роботі охоплюють: дидактичну функцію – забезпечення наочності під час засвоєння артикуляційних і фонематичних знань; корекційну – підтримка формування, автоматизації та диференціації звуків мовлення; мотиваційну – створення інтересу до мовленнєвих вправ, зниження емоційної напруги під час занять; організаційну – структурування логопедичного процесу, впорядкування послідовності дій; комунікативну – підтримка невербальної взаємодії з дитиною, особливо при тяжких порушеннях мовлення.

У практичній роботі логопеда візуальні картки використовуються для моделювання правильної артикуляції, стимулювання фонематичного слуху, розвитку мовленнєвого апарату та підвищення мотивації дитини до мовленнєвих вправ. Завдяки наочності картки дозволяють дитині здійснювати самоконтроль власної вимови, порівнюючи її з представленим зображенням артикуляційної позиції або предметом, що містить цільовий звук.

Логопед активно залучає предметні картки для формування та автоматизації звуків у словах, фразах, реченнях, що сприяє

розширенню словникового запасу і покращенню зв'язного мовлення. Крім того, картки-звукові пари використовуються для диференціації схожих за звучанням звуків, що є важливим аспектом корекції фонетичних порушень. Застосування карток у формі ігор та інтерактивних вправ підвищує інтерес дітей до занять, створює позитивний емоційний фон і зменшує мовленнєву тривожність. Візуальні картки ефективні як у індивідуальній роботі, так і у групових формах занять, забезпечуючи залучення кожного учасника до процесу. Важливою перевагою використання карток є можливість залучення батьків та педагогів до корекційного процесу: наочні матеріали легко адаптуються для домашніх вправ, що підтримує безперервність і системність у розвитку мовлення дитини.

На основі аналізу теоретичного і практичного матеріалу було розроблено візуальні картки на постановку звуків мовлення (В, Ф, М, Н, Г, К, Х, С, З, Ц, Ш, Ж, Ч, Л, Р). В основу візуальної картки було покладено поєднання сенсорних систем, які беруть участь у мовленні, зокрема: візуальна, слухова та тактильна системи. До прикладу, розглянемо картку зі звуком «Ш».

Першим елементом картки є *фото правильної артикуляції* під час вимови звука «Ш». На ній відображено положення губ і язика, яке дитина повинна наслідувати. Така візуальна підказка допомагає дитині зрозуміти, як саме мають виглядати органи артикуляції під час вимови даного звука. Використання цього елемента особливо важливе для формування усвідомленого контролю за власними артикуляційними рухами.

Другим елементом є *стрілочка, спрямована вгору*, яка символізує необхідність підняття язика під час вимови звука «Ш». Це проста, але ефективна зорова підказка, яка не лише допомагає дитині закріпити правильний рух, а й формує асоціацію між артикуляційним укладом і візуальним орієнтиром.

Особливу роль у картці відіграють образні ілюстрації, *зображення змії* використовується як приклад звуконаслідування. Дитині пропонується повторити звук, який видає змія: «Ш-Ш-Ш». Це завдання поєднує ігровий момент із навчальним, полегшуючи засвоєння артикуляції за допомогою наслідування знайомих звукових образів. Наступне *зображення шапки* – виступає зоровим

підкріпленням і допомагає дитині пов'язати звук «ш» зі знайомим предметом, у назві якого цей звук знаходиться на початку.

Окреме місце займає **зворотний бік картки**, де подається рухова підказка. У даному випадку зображено дівчинку, яка підмітає підлогу, промовляючи «шух-шух-шух». Цей елемент спрямований не стільки на дитину, скільки на педагога, оскільки дає можливість варіювати ігрові прийоми постановки звука. Використання руху в поєднанні зі звуком забезпечує залучення тактильних та кінестетичних відчуттів дитини, що є важливим для дітей із труднощами засвоєння звуковимови. Тактильні підказки дозволяють дитині не лише почути й побачити звук, але й «відчути» його у власних рухах, що значно підвищує ефективність корекційного процесу.

Робота з картою звука «ш» базується на поєднанні кількох видів стимуляції: візуальної (фотокартка артикуляції), зорової (стрілка-орієнтир, предметні зображення), звуконаслідувальної (образ змії) та тактильно-рухової (зворотна сторона картки з ігровим сюжетом). Такий комплексний підхід забезпечує багатоканальне сприйняття навчального матеріалу, стимулює інтерес дитини та сприяє швидшому і якіснішому засвоєнню звука у мовленні.

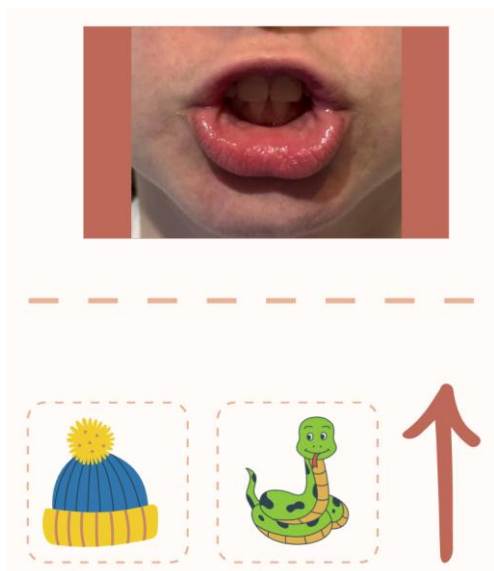


Рис. 1. Титульний бік картки



Рис. 2. Зворотний бік картки

Висновки. Візуальні картки є ефективним інструментом логопедичної роботи при постановці звуків мовлення. Вони сприяють оптимізації процесу навчання, роблять його доступним, наочним і привабливим для дитини. Результати досліджень

українських і зарубіжних науковців підтверджують доцільність широкого впровадження цієї методики у логопедичну практику. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на створення диференційованих карток з урахуванням мовленнєвого статусу, віку та когнітивних особливостей дитини.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Єфіменкова Л. І. Логопедичні артикуляційні картки: Звуки мовлення. – Київ : Генеза, 2012. 64 с.
2. Шелестова Л. Є. Читаночка. Навчання грамоти дітей 5–6 років. – Київ : Літера ЛТД, 2016. 96 с.
3. Таранченко О. М. Формування фонематичних процесів у дітей з мовленнєвими порушеннями : монографія. – Київ : Логос, 2008. 214 с.
4. Гаврилова Н. С. Порушення фонетичного боку мовлення у дітей : монографія. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2011. 200 с.
5. Губанова О. М. Артикуляційна гімнастика у схемах та картинках. – Харків : Ранок, 2011. 48 с.
6. Мастюкова Є. Є. Основи логопедії : навчальний посібник. – Москва : Академія, 2006. 320 с.
7. Van Riper C., Erickson R. L. Speech Correction: An Introduction to Speech Pathology and Audiology. – 9th ed. – Boston : Allyn & Bacon, 1996. 528 p.
8. Hodson B. W., Paden E. P. Targeting intelligible speech: A phonological approach to remediation. – Austin, TX : PRO-ED, 1991. 240 p.
9. Doman G. How to Teach Your Baby to Read: The Gentle Revolution. – Philadelphia : The Institutes for the Achievement of Human Potential, 2005. 256 p.

УДК 159.922.76-053.6:316.61

Аліна ІВАНИЦЯ

*кандидатка педагогічних наук, асистентка
кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти,
логопедії та реабілітології,
ПНПУ імені В. Г. Короленка*

Марія ШЕРЕМЕТ

*докторка педагогічних наук, професорка кафедри
технологій корекційної та інклюзивної освіти,
логопедії та реабілітології
ПНПУ імені В. Г. Короленка*

ПСИХОСОЦІАЛЬНА СТІЙКІСТЬ ТА БЕЗПЕРЕРВНІСТЬ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ВИМУШЕНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ

У статті розглядається психосоціальна стійкість підлітків з особливими освітніми потребами як динамічний процес адаптації в умовах війни та вимушеного переселення, що визначає можливість безперервності їхніх освітніх траєкторій. Обґрунтовано

екосистемний підхід до підтримки, який поєднує індивідуальні, сімейні та інституційні механізми, орієнтовані на відновлення передбачуваності, підвищення агентності та якості залучення в освіті.

Ключові слова: *психосоціальна стійкість; особливі освітні потреби; безперервність освітніх траєкторій; інклюзивна освіта*

Постановка проблеми. Війна і вимушене переселення радикально змінюють життєві умови підлітків з особливими освітніми потребами, множаючи точки вразливості й руйнуючи опори, на яких трималася їхня щоденна передбачуваність. Розрив інфраструктури підтримки, перерви в реабілітації та спеціалізованому навчанні, втрата звичних соціальних зв'язків, логістичні бар'єри до безпечних укриттів і евакуації та нерівний доступ до цифрових засобів навчання створюють контекст, у якому навіть незначні побутові труднощі набувають системного характеру. Подвійна вразливість поєднує загальну травматизацію воєнного часу зі специфічними потребами, що вимагають персоналізованих і тривалих форм допомоги. За цих умов дослідницьке завдання полягає не лише у фіксації збитків, а у проєктуванні таких механізмів реагування, які відновлюють відчуття контролю, забезпечують безперервність освітньої траєкторії та запускають процеси адаптації, сумісні з розвитком, а не лише виживанням.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Стан наукової розробленості проблеми окреслюється трьома взаємодоповнювальними лініями: доказові психосоціальні інтервенції для підлітків, глобальні рамки інклюзивної освіти та теорії резильєнтності як механізму позитивної адаптації. Керівництво ВООЗ EASE репрезентує стандартизовану, масштабовану та культурно адаптовану модель групової інтервенції раннього підліткового віку, спрямовану на редукцію дистресу й формування саморегуляції. Доповідь UNESCO фіксує системний розрив між декларованою інклюзією та фактичною участю, зумовлений ресурсними, кадровими й цифровими обмеженнями, що безпосередньо загрожують безперервності освітніх траєкторій. Концепція «звичайної магії» А. Мастен інтерпретує резильєнтність як результат функціонування повсякденних екосистем підтримки (сім'я, школа, громада), надаючи теоретичне підґрунтя інтегрованим підходам. Узагальнюючи, наявні результати

обґрунтовують необхідність доказових, масштабованих і контекстуально чутливих рішень, що поєднують психосоціальну допомогу з інституційними механізмами забезпечення реальної залученості в освіті.

Мета статті: здійснити теоретичну реконструкцію феномену психосоціальної стійкості та безперервності освітніх траєкторій підлітків з ООП у воєнно-міграційному контексті.

Виклад основного матеріалу дослідження. Психологічні наслідки війни для цієї групи мають багатовимірний характер і проявляються спектром реакцій – від тривожності, порушень сну та регресивних поведінкових патернів до соціального відчуження і стійких симптомів посттравматичного стресу. Важливо наголосити на ролі суб'єктивного сприйняття загрози, непередбачуваності подій і втрати відчуття безпеки, що в підлітковому віці особливо болісно вписується у процес становлення ідентичності. Для молоді з сенсорними та комунікативними особливостями додаткові стресори – шум повітряних тривог, скупченість у сховищах, розрив рутини – працюють як тригери, що посилюють емоційну дизрегуляцію та звужують репертуар копінг-стратегій. Однак саме тут відкривається поле для науково обґрунтованих інтервенцій: резильєнтність розуміється не як риса, а як динамічний процес позитивної адаптації за умов високої кумулятивної загрози, де ключовими механізмами є відновлення передбачуваності, нарощування компетентності в керованих ситуаціях і підтримка зв'язків належності.

Соціально-інституційний вимір кризи проявляється у розриві між формально декларованою інклюзією та реальною інтеграцією підлітка у шкільну та громадянську взаємодію. Перехід закладів до дистанційних форматів врятував безперервність навчання, проте не усунув структурних бар'єрів: цифрова нерівність, низька доступність контенту для різних типів порушень, обмежені педагогічні стратегії взаємодії онлайн і дефіцит фахової допомоги поза великими містами створили «невидимі стелі» для участі. Змінилася й конфігурація сімейного навантаження: відсутність звичних сервісів зсунула центр тяжіння догляду на батьків, найчастіше на матерів, для яких бюрократичні процедури, пошук житла, робота і щоденна підтримка дитини склали цикл, що веде до виснаження і, як наслідок, зниження якості домашнього середовища. Тому будь-яка програма підтримки, зосереджена лише на дитині, ігнорує системну природу проблеми;

потрібні зв'язні рішення, що одночасно працюють із підлітком, батьками, школою і місцевими сервісами.

Ефективна рамка реагування повинна інтегрувати три рівні цілей. На індивідуальному рівні – відновлення та розширення репертуару саморегуляції, емоційної грамотності і соціальної навігації через керовані практики дії у безпечних мікросценаріях, де помилка трактується як навчальна подія. На сімейному рівні – зниження стресу та підвищення батьківської компетентності, опанування тактик ненав'язливої підтримки, адвокації прав дитини, використання соціальних ресурсів громади та горизонтальних мереж взаємодопомоги. На інституційному рівні – забезпечення доступного, гнучкого, змістовно релевантного освітнього процесу, який не редукує програмні вимоги, а адаптує способи подання й оцінювання результатів, дотримуючись принципів універсального дизайну навчання. У центрі цих рівнів – голос підлітка як суб'єкта власної траєкторії; саме вироблення спільних цілей, зрозумілих критеріїв успіху і планів перенесення навичок у повсякдення відрізняє підтримку, що «латкає симптоми», від підтримки, що відновлює автономію.

Цифрова інклюзія в умовах війни постала як необхідність і водночас як шанс. За наявності технічного доступу цифрові формати відкривають вікно адаптацій: варіативні канали сприйняття, гнучкий темп, індивідуальні завдання з реальними продуктами діяльності, асинхронні консультації та мікрооцінювання, що дають швидкий коригувальний зворотний зв'язок. Водночас ефективність дистанційного навчання для підлітків з ООП прямо залежить від методичної готовності вчителя до соціально-емоційної взаємодії онлайн, від якості адаптованого контенту і від налагодженого маршруту супроводу між школою, родиною та фахівцями. Тому пріоритетом мають стати не стільки «цифрові кількості», скільки «якість залучення»: чітко визначені індикатори участі, наявність альтернативних шляхів демонстрації досягнень, прозорі механізми індивідуалізації та підтримки.

Ландшафт психосоціальної допомоги в Україні швидко розвинувся через мережі державних, громадських і волонтерських ініціатив. Доступність гарячих ліній, онлайн-консультацій, груп підтримки, «безпечних просторів» для дітей і підлітків створила щільну тканину первинного реагування, що пом'якшує наслідки

гострого стресу і з'єднує сім'ї з необхідними сервісами. Однак для довготривалих ефектів потрібні доказові, структуровані програми, здатні масштабуватися та адаптуватися до інклюзивних аудиторій. Короткі модулі емоційної освіти й навичок подолання для раннього й середнього підліткового віку, що поєднують когнітивно-поведінкові елементи з тренуванням саморегуляції та соціальної взаємодії, продемонстрували релевантність у кризових контекстах і можуть слугувати ядром шкільних і громадянських інтервенцій, за умови паралельної роботи з батьками щодо зниження їхнього стресу та формування підтримувальних сімейних практик.

Оцінювання успіху в цій сфері має зміщуватися з підрахунку заходів до відстеження змін у поведінці та діях підлітка. Критеріями виступають ініціювання вибору, витримування зусилля, здатність переносити стратегії саморегуляції між середовищами, зменшення епізодів дезадаптивної поведінки, зростання відчуття належності та впливу на події. Таке оцінювання поєднує кількісні індикатори з якісними свідченнями однолітків, учителів і батьків, портфоліо досягнень підлітка і його самоописи. Етичний контур залишається незмінним: інформована згода, добровільність, конфіденційність, право на перерву, зафіксовані та зрозумілі процедури ескалації у випадках ризику.

На рівні політик безперервність освітніх траєкторій підлітків з ООП має трактуватися як системний індикатор стійкості, що потребує стабільного фінансування адаптацій, розвитку інфраструктури доступності, підвищення кваліфікації педагогів у сфері інклюзії та ментального здоров'я, а також механізмів міжвідомчої координації між освітою, охороною здоров'я і соціальним захистом. Окрема увага – територіальній нерівності: переналаштування маршрутів допомоги на рівні громад, мобільні команди фахівців, підтримка місцевих ініціатив, які здатні забезпечити «останню милу» послуг. Перехід від обліку «факту доступу» до верифікації «якості залучення» повинен закріплюватися у стандартах моніторингу, звітності та зовнішнього забезпечення якості.

Висновки. Узагальнюючи, навігація в кризі для підлітків з особливими освітніми потребами – це не лінійний рух від травми до «нормальності», а поступове нарощування здатності діяти й навчатися у світі, що змінюється. Науково обґрунтована стратегія поєднує відновлення рутини й безпечних мікросценаріїв дії,

розвиток емоційної грамотності та соціальної навігації, зменшення стресу сім'ї та інституційні зміни, які конвертують формальну інклюзію у реальну участь. Там, де підліток отримує право на власний голос у плануванні допомоги й оцінюванні її ефектів, а школа і громада забезпечують умови для безперервності навчання і практики, виживання трансформується в розвиток, а розірвані траєкторії – у стійкі шляхи дорослішання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Early Adolescent Skills for Emotions (EASE): training manual for a group psychological intervention for young adolescents affected by distress. *World Health Organization*. Geneva : WHO, 2020. URL: <https://www.who.int/publications/i/item/9789240113718> (дата звернення:)
2. Global Education Monitoring Report 2020: Inclusion and education: All means all. UNESCO. Paris : UNESCO, 2020. 418 p. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (дата звернення:)
3. Masten A. S. Ordinary Magic: Resilience in Development. New York : Guilford Press, 2014. 370 p. URL: <https://www.guilford.com/books/Ordinary-Magic/Ann-Masten/9781462517169> (дата звернення:)

УДК 376.016:811.161.2-056.264-053.66

Марина ЄРМАШ

*здобувачка вищої освіти
за другим (магістерським) рівнем
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія».*

*Науковий керівник – Ірина ОРЛЕНКО,
доктор філософії PhD, доцент кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти ДЗ «Південноукраїнський
національний педагогічний університет
імені К.Д. Ушинського»*

ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ

У статті комплексно проаналізовано проблему розвитку зв'язного мовлення учнів початкової школи як ключового компонента мовленнєвої компетентності та важливої умови успішної соціалізації дитини в освітньому середовищі. Особливу увагу приділено ролі зв'язного мовлення у формуванні пізнавальної активності, критичного мислення, навичок навчальної взаємодії та здатності до самовираження. У статті обґрунтовано значення інноваційних педагогічних технологій, як ефективних засобів стимулювання мовленнєвої активності молодших школярів. Виокремлено педагогічні умови, що забезпечують результативність навчання: цілеспрямоване формування мовленнєвого середовища, опора на комунікативно-діяльнісний підхід, індивідуалізація та диференціація навчальних завдань, залучення міжпредметних зв'язків.

Ключові слова: зв'язне мовлення, початкова школа, мовленнєва компетентність, педагогічні умови, інноваційні технології.

Постановка проблеми. Актуальність розвитку зв'язного мовлення в учнів початкової школи визначається ключовою роллю мовлення в становленні особистості дитини і її успішній соціалізації у сучасному інформаційному суспільстві. Початкова школа є періодом інтенсивного пізнання світу, освоєння соціальних ролей та розвитку комунікативних зв'язків. У цей час формуються важливі мовленнєві навички, які стають основою для здобуття знань, розвитку мислення, творчості і вміння взаємодіяти з оточенням.

Розвиток зв'язного мовлення сприяє не лише розширенню мовного кругозору і збільшенню словникового запасу, а й формуванню здатності до виразного, логічного та образного донесення думок. Це особливо важливо в умовах Нової української школи, де навчальний процес орієнтований на розвиток особистості, творчого потенціалу і комунікативної компетентності учнів. Мова виступає засобом передачі інформації, впливу на співрозмовника та вираження емоційно-експресивних оцінок, що має вирішальне значення у формуванні соціальних навичок, успішності навчання та подальшого життя дитини.

Сучасні освітні реформи передбачають запровадження інноваційних технологій, які підвищують ефективність розвитку зв'язного мовлення, забезпечують індивідуалізацію навчального процесу, сприяють інтерактивності та мотивації учнів. Тому дослідження та впровадження різноманітних технологій розвитку мовлення у початковій школі є важливою і актуальною проблемою педагогічної науки та практики [3,5].

Українські дослідження підкреслюють важливість роботи з реченнями (складання, інтонування, редагування), логічну роботу з текстами (узагальнення, вимірювання, доведення) та правильно з теорією тексту (типи зв'язку в тексті, складання текстів різних стилів). Важливими методами є також наочні засоби (екскурсії, екскурсії, мультимедійні презентації) і моделювання як науково-практичний метод.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогічній науці питання формування та розвитку зв'язного мовлення дітей дошкільного віку знайшло широке відображення у працях А. А. Богуш, О. Г. Тараненко, І. М. Крутій та М. К. Шеремет. Зокрема, А. А. Богуш є однією з провідних дослідниць у галузі дошкільної лінгводидактики, яка розробила цілісну концепцію

мовленнєвого розвитку дитини в контексті національної системи дошкільної освіти. У своїх працях науковиця наголошує на важливості поєднання навчального, виховного та культурного аспектів у процесі формування мовленнєвої компетентності, розглядаючи рідну мову як засіб пізнання, самовираження та соціалізації дитини.

Дослідження О. Г. Тараненко та І. М. Крутій спрямовані на вивчення мовленнєвого розвитку як складової комунікативної компетентності дошкільника. Вчені підкреслюють, що опанування зв'язного мовлення є не лише показником інтелектуального розвитку, а й основою формування соціальної активності дитини, здатності взаємодіяти з оточенням. Вони акцентують увагу на необхідності використання інтерактивних методів навчання, мовленнєвих ігор та творчих вправ, що стимулюють розвиток самостійного висловлювання [4].

Вагомий внесок у методику корекційної педагогіки зробила М. К. Шеремет, яка розробила науково обґрунтовані засади логопедичної роботи з дітьми, котрі мають труднощі у формуванні зв'язного мовлення. Її праці спрямовані на вдосконалення системи логопедичної допомоги, зокрема через поєднання традиційних ігрових методів із сучасними психолого-педагогічними технологіями [7].

Метою статті є теоретичне обґрунтування та аналіз педагогічних умов, методів і технологій, що забезпечують ефективний розвиток зв'язного мовлення учнів початкової школи.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розвиток зв'язного мовлення в учнів початкової школи розглядається як складний, багаторівневий процес, що охоплює мовленнєво-мисленнєву діяльність, пізнавальну активність, емоційно-вольову сферу та соціальну взаємодію дитини. У сучасних освітніх умовах цей процес вимагає системного підходу, який поєднує традиційні методики формування мовленнєвих умінь із новітніми інформаційно-комунікаційними технологіями, інтерактивними формами навчання та диференційованими завданнями.

Як зазначають Ю. Є. Акименко та А. С. Жорняк, ефективність формування зв'язного мовлення визначається не лише мовною підготовленістю учнів, а й педагогічними умовами, що створюють мотиваційне середовище для розвитку комунікативної активності. Вони ґрунтовно розглядають проблему формування зв'язного

мовлення в логопедичному, педагогічному та психологічному аспектах, наголошуючи на необхідності забезпечення наступності між дошкільною та початковою ланками освіти. Дослідники підкреслюють, що зв'язне мовлення є показником сформованості мовленнєвого та мисленнєвого розвитку дитини, адже воно відображає здатність логічно, послідовно й граматично правильно висловлювати думки. Автори слушно зазначають, що оволодіння монологічним мовленням стає можливим лише за умови розвитку регулюючої та плануючої функцій мовлення. У своїй роботі вчені підкреслили необхідність цілеспрямованої педагогічної роботи щодо розвитку зв'язного мовлення, що має безпосередній вплив на комунікативну компетентність і пізнавальну активність дитини [1].

Слободянюк І. В. у своїй роботі акцентує увагу на визначенні педагогічних умов ефективного використання логопедичних ігор у розвитку мовлення учнів початкових класів. Автор підкреслює, що результативність освітнього процесу значною мірою залежить від сукупності педагогічних умов – форм, методів, засобів та зовнішніх чинників, які забезпечують успішне засвоєння знань. Особливу увагу приділено ролі логопедичних ігор як інноваційного засобу стимулювання мовленнєвої активності, розвитку комунікативних умінь і корекції мовленнєвих порушень. Дослідниця обґрунтовує, що застосування таких ігор є ефективним не лише у звичайних школах, а й у спеціальних закладах освіти, де вони сприяють адаптації навчального процесу до особливих потреб дітей з порушеннями слуху [6].

Актуальним є це питання і для зарубіжних вчених. Жан Піаже (Jean Piaget), швейцарський вчений розкрив взаємозв'язок між когнітивним розвитком і мовленням дитини, підкреслюючи роль мислення у становленні зв'язних висловлювань. Він довів, що розвиток мовлення тісно пов'язаний із когнітивним становленням дитини: мовлення є не лише засобом комунікації, а й індикатором переходу від егоцентричного мислення до соціалізованого, логічно структурованого висловлювання. Учений підкреслював, що зв'язність мовлення формується в процесі активного пізнання світу, коли дитина навчається узгоджувати власні висловлювання з контекстом ситуації та досвідом інших. Сучасна дослідниця розвитку усного мовлення і лінгвістичної компетенції в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку Кетрін Сноу (Catherine Snow) США у своїх

емпіричних роботах обґрунтовує, що якість усного мовлення дитини дошкільного віку безпосередньо впливає на рівень її подальшої мовної та граматичної компетентності. Вона наголошує на вирішальній ролі мовленнєвого середовища, взаємодії з дорослими та соціального досвіду у формуванні зв'язного мовлення [8].

Ефективне формування зв'язного мовлення передбачає комбінування науково-практичних методів навчання, серед яких особливе місце посідає використання ілюстративного матеріалу, мультимедійних засобів, навчальних екскурсій та моделювання комунікативних ситуацій. Такі методи створюють природне мовленнєве середовище, що сприяє активізації словника учнів і розвитку навичок усного висловлювання.

Важливою складовою роботи є цілеспрямована діяльність над реченням і текстом у межах творчих завдань, які формують граматичну правильність, логічність і послідовність мовлення. Доцільним є використання вправ на редагування, побудову зв'язних висловлювань різних типів і стилів, що забезпечує інтеграцію мовних і мисленнєвих процесів.

Крім того, значну увагу слід приділяти проектній діяльності та самостійній творчій роботі школярів, які виступають ефективним засобом закріплення умінь зв'язного мовлення. Така діяльність формує у дітей не лише комунікативні навички, а й уміння планувати, аналізувати, узагальнювати власні думки, що є необхідною передумовою мовленнєвої компетентності молодших школярів.

Висновки. Отже, на основі вітчизняних та зарубіжних досліджень для розвитку зв'язного мовлення у молодших школярів доцільно поєднувати традиційні наочні методи, логіко-граматичну роботу з текстом та інтерактивні, ігрові технології, які сприяють творчому мисленню та комунікативній компетентності учнів.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акименко Ю. Є., Жорняк А. С. Особливості формування зв'язного мовлення у старших дошкільників та молодших школярів. URL : <https://sno.udpu.edu.ua/index.php/naukovo-metodychna-robota/85-neperervna-pedahohichna-osvita-v-ukrayini-stan-problemy-perspektyvy-2018-r/81-osoblivosti-formuvannya-zv-yaznogo-movlennya-u-starshikh-doshkilnikiv-ta-molodshikh-shkolyariv> (дата звернення 20.10.2025)
2. Богуш А. М. Савінова Н. В. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку в ігровій діяльності: монографія. Миколаїв: Атол, 2007. 251 с.
3. Бокій Н.В. Звичайні форми роботи - новий підхід: розвиток зв'язного мовлення учнів Нової Української школи. URL : <https://naurok.com.ua/metodichni-rekomendaci-zvichayni-formi-roboti---noviy-pidhid-rozvitok-zv-yaznogo>

movlennya-uchniv-novo-ukra-nsko-shkoli-200770.html (дата звернення 20.10.2025)

4. Крутий К. Л. Формування граматично правильного мовлення в дітей дошкільного віку : монографія. Запоріжжя: ЛІПС, 2004.
5. Мафтін Л. Інноваційні технології навчання у підготовці майбутніх педагогів до формування зв'язного мовлення молодших школярів. URL : <https://ojs.kgpa.km.ua/index.php/peddiscourse/article/download/1262/1124> (дата звернення 21.10.2025)
6. Слободянюк І. В. Розвиток мовлення учнів початкових класів засобами логопедичних ігор. URL : <https://dspace.vspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/acffa60a-f28a-48d0-b5d5-6a48e15d813c/content> (дата звернення 18.10.2025)
7. Шеремет М. К. Логопедія : підручник. Київ : [б.в.], 2010. 342 с.
8. Catherine Snow. What Counts as Literacy in Early Childhood?, 2008. 10.1002/9780470757703.ch14. (дата звернення 20.10.2025)

УДК 376.091.2-056.264:[373.2.015.3:005.32]-047.37:81'234

Дар'я КАПРАН

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник – Тамара ХАРЧЕНКО
кандидат психологічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка*

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДО ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

У статті розглядаються особливості мотивації до логопедичних занять у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня. Висвітлено результати проведеного емпіричного дослідження.

Ключові слова: мотивація, мотив, старший дошкільник, загальне недорозвинення мовлення.

Постановка проблеми. Мотивація виступає детермінантом та регулятором діяльності особистості, визначає спрямованість індивіда і спонукає його до суспільно-продуктивної активності. Формування мотиваційної сфери людини відбувається через формування її інтересів як основних причин, що спонукають до розвитку та діяльності, а інтереси відображають пізнавальні потреби. Тому становлення мотиваційної сфери відбувається у єдності із загальним розвитком психіки особистості, перш за все, її пізнавальної сфери. За нормотипового розвитку в старших дошкільників уже з'являється стійкий інтерес до навчання, до школи.

У старших же дошкільників із мовленнєвими порушеннями вченими виявлено вплив недоліків мовлення на вольову та мотиваційну сфери. Та питання особливостей мотивації таких дітей, розгляд провідних мотивів їх діяльності, залишаються ще недостатньо дослідженими.

Тенденція до збільшення кількості дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) з кожним роком зростає. Дослідники наголошують, що низький рівень мотивації дошкільників із ЗНМ, не сформованість пізнавальних, навчальних мотивів впливають на перспективність корекційно-розвиткової роботи з ними та майбутнє навчання в школі. Мотивація є детермінантом діяльності, що забезпечує пізнавальну активність дитини під час логопедичного заняття, формує стійкий пізнавальний інтерес до мовленнєвих завдань, спрямовує особистість на виправлення мовленнєвих порушень.

Наукових досліджень на вивчення рівня навчально-мовленнєвої та пізнавальної вмотивованості старших дошкільників із ЗНМ III рівня до освітньої діяльності, зокрема до корекційно-розвиткової логопедичної роботи, майже не проводилося. Тому ми вважаємо, що дослідження особливостей мотивації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня до логопедичних занять є актуальною психолого-педагогічною проблемою.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблемою вивчення мотивації дошкільників із особливими освітніми потребами займалися О.С.Алмазова, Ж.М.Глозман, О.О.Денисова, В.О.Калягін та інші. Питання особливостей мотиваційної сфери старшого дошкільника із ЗНМ розглядалося в працях: Н.А.Бондаренко, С.М.Валявко, О.В.Вінокурової, С.М.Вінокурової, О.М.Гріньової, О.С.Грози, С.В.Костіної, Р.І.Лалаєвої, І.В.Мартиненко, І.С.Марченко, М.С.Міщенко, Ю.В.Рібцун, Л.І.Трофименко, Т.Б.Філічевої, Г.В.Чіркіної.

Мета статті – вивчення особливостей мотивації до логопедичних занять у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня шляхом емпіричного дослідження.

Виклад основного матеріалу дослідження. Н. М Горопах і Н. В Маліновська зазначають, що внутрішні та зовнішні мотиви нормотипових старших дошкільників визначають характер їх мотивації до освітнього процесу, до навчально-мовленнєвої діяльності [4]. Це такі мотиви як: ігровий, пізнавальний, навчальний, зовнішній, внутрішній, соціально-оцінювальний. Виокремлюючи

рівні навчально-мовленнєвої мотивації до навчально-виховного процесу в старших дошкільників як з нормотиповим мовленнєвим розвитком, так і з порушеним, ці науковці зауважують, що низька мотивація до освітнього процесу буде негативно впливати на бажання дитини пізнавати, досліджувати щось та проявлятиметься у вигляді відсутності внутрішніх стимулів, інтересу та цілей.

Складниками, що визначають спрямованість особистості дитини із ЗНМ до активності під час корекційно-розвиткового процесу є пізнавальна мотивація, мотивація до взаємодії з оточенням, мотивація до досягнень щодо виправлення мовленнєвих недоліків, а також мотивація до лідерства, відзначають О.М.Гріньова і О.С.Гроза [5]. І соціальні мотиви теж впливають на мотивацію до взаємодії з оточенням, стверджують ці вчені.

І.М.Брушневська та І.І.Сидорук наголошують на різниці між мовленнєвими можливостями та розвитком мовленнєвої мотивації у дітей із ЗНМ різних рівнів [3]. Відсутність мотивації до спілкування в дошкільників із ЗНМ I та II рівнів розглядала І.С.Марченко [8]. О.М.Гріньова та О.С.Гроза відзначають низьку потребу в міжособистісному спілкуванні старших дошкільників із ЗНМ III рівня з однолітками [5]. Мотив афіляції (до комунікації) замінюється мотивом відкидання (страх бути не прийнятим суспільством) у старших дошкільників із ЗНМ III рівня, що свідчить про порушення у формуванні ієрархії мотивів, на це вказує І.В.Мартиненко [7].

Посилаючись на дослідження психолога С.М.Валявко, вчена Л.І.Трофименко зазначає, що старші дошкільники із ЗНМ становлять «різномірну групу за ступенем сформованості мотивації до виправлення дефекту» [10,с.23]. С.М.Валявко виділяла слабо вмотивованих та високо вмотивованих дітей із ЗНМ до виправлення мовленнєвого недоліку. Н.А.Бондаренко наголошує на не сформованості пізнавального мотиву до діяльності у старших дошкільників із ЗНМ [2]. Цей мотив у них нестійкий та залежить від зовнішніх стимулів.

З метою вивчення особливостей мотивації до логопедичних занять у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення III рівня, нами було проведено експериментальне дослідження на базі Лебединських закладів дошкільної освіти (ясла-садки) «Калинка» та «Ромашка». Загальна кількість обстежуваних дітей склала 20 осіб із ЗНМ III рівня, з них основна група 10 дітей (4 дівчинки та 6 хлопчиків із ЗДО «Калинка») та група

порівняння – 10 дітей (5 дівчаток та 5 хлопчиків із ЗДО «Ромашка»). Ми застосовували методи наукового спостереження та тестування за наступними методиками: проєктивна методика для оцінки мотивації дітей до логопедичних занять (автор С.М.Валявко) [9]; методика «Читання казки» (автор Н.І.Гуткіна) [6]; проєктивна модифікована методика «Навчально-ігровий майданчик» (автор О.Б.Бєлова) сформована на матеріалі P.Wilson, I. Long (2018) «Дерево з чоловічками» [1].

Здійснивши якісно-кількісний аналіз результатів дослідження за проєктивною методикою (автор С.М.Валявко) на визначення рівня навчально-мовленнєвої та пізнавальної вмотивованості старших дошкільників із ЗНМ III рівня до корекційного процесу, ми отримали наступні результати: високо вмотивованих дітей до корекційного процесу в основній групі – 10% (1 дитина), середньо вмотивованих – 30% (3 дитини), низько вмотивованих – 60% (6 дітей). У групі порівняння: високо вмотивованих – 20% (2 дитини), середньо вмотивованих – 30% (3 дитини), низько вмотивовані – 50% (5 дітей).

У дітей із високим рівнем навчально-мовленнєвої та пізнавальної мотивації до корекційної роботи спостерігається домінування мотиву змагання, переважання внутрішніх та навчальних мотивів, високий рівень мотивації до досягнень щодо подолання мовленнєвих порушень, мовленнєвої мотивації. Дошкільники із середнім рівнем навчально-мовленнєвої та пізнавальної мотивації до корекційного процесу виявляють помірний рівень мовленнєвої мотивації, підтримують діалог, але не ініціативні, активність залежить від зовнішніх стимулів: заохочення до співпраці, похвала за виконане завдання. Обстежені з низьким рівнем мотивації до корекційного процесу недостатньо вмотивовані до виправлення мовленнєвих порушень, не усвідомлюють мети логопедичних занять, мають низький рівень пізнавального, навчального, мовленнєвого інтересу, у них не сформований пізнавальний мотив та мотив змагання.

За допомогою методики «Читання казки» (автор Н.І.Гуткіна) ми визначили домінуючі мотиви діяльності старших дошкільників із ЗНМ III рівня та виокремили три рівні пізнавальної вмотивованості до освітнього процесу. Високий рівень пізнавальної мотивації є в однієї дитини (10%) у основній групі та у двох дітей (20%) у групі порівняння, середній рівень має також одна дитина (10%) з основної

групи та 3 дитини (30%) з групи порівняння, низький рівень у 8 дітей (80 %) основної групи та у 5 дітей (50%) з групи порівняння.

Діти з високим рівнем пізнавальної мотивації виявляють належний рівень пізнавальної потреби, не відволікаються і дослуховують казку до кінця. Ті що мають середній рівень пізнавальної мотивації, у ході діяльності проявляють нестійкий мотив: відволікаються від казки на іграшки, але дослуховують до кінця, бажаючи дізнатися завершення історії. Дошкільники ж, у яких низький рівень пізнавальної мотивації, керуються під час діяльності ігровими мотивами: після першої паузи вони починають гратися і не дослуховують казки до кінця.

Проаналізувавши отримані дані за модифікованою методикою «Навчально-ігровий майданчик» (автор О.Б.Белова) сформованою на матеріалі Р.Wilson, I. Long (2018) «Дерево з чоловічками», ми визначили, що високий рівень навчально-мовленнєвої та пізнавальної мотивації присутній у 10% (1 дитина) основної групи та у 20% (2 дітей) групи порівняння. Провідними мотивами в структурі діяльності цих старших дошкільників є пізнавальні та навчальні; у них сформований стійкий пізнавальний інтерес до освітньої діяльності, вони активні та комунікабельні. Середній рівень – мають 5 дітей (50%) основної групи та 3 дітей (30%) з групи порівняння. Домінуючим мотивом діяльності у цих дітей є ігровий, вони мають дружні стосунки з однолітками, але характеризуються завищеною зосередженістю на власному мовленнєвому порушенні. Низький рівень виявлено в 4 дітей (40%) основної групи та у 5 дітей (50%) з групи порівняння. Даних обстежуваних умовно можна розподілити на дві категорії: ті, що відчувають самотність, відчуженість і мають досить високий рівень зосередженості на власному порушенні, та ті, що воліють усамітнитися від оточення з метою задоволення особистих бажань.

Одержані результати проведеного емпіричного дослідження особливостей мотивації до логопедичних занять у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня за трьома методиками наведено в Таблиці 1.

Таблиця 1

**Результати емпіричного дослідження особливостей
мотивації старших дошкільників із ЗНМ III рівня
до логопедичних занять**

<i>Рівень навчально- мовленне- вої та пізнаваль- ної мотивації</i>	<i>Методики</i>					
	<i>Оцінка мотивації до логопедичних занять (автор С.М.Валявко)</i>		<i>«Читання казки» (автор Н.І.Гуткіна)</i>		<i>Модифікована методика «Навчально-ігровий майданчик» (автор О.Б.Бєлова)</i>	
	<i>Основна група осіб (%)</i>	<i>Група порівняння осіб (%)</i>	<i>Основна група осіб (%)</i>	<i>Група порівняння осіб (%)</i>	<i>Основна група осіб (%)</i>	<i>Група порівняння осіб (%)</i>
<i>Високий</i>	1 (10%)	2 (20%)	1 (10%)	2 (20 %)	1 (10 %)	2 (20 %)
<i>Середній</i>	3 (30%)	3 (30%)	1 (10%)	3 (30%)	5 (50%)	3 (30%)
<i>Низький</i>	6 (60%)	5 (50%)	8 (80%)	5 (50%)	4 (40%)	5 (50%)

Тож, опрацювавши результати проведеного констатувального експерименту на визначення особливостей мотивації у старших дошкільників із ЗНМ III рівня до логопедичних занять, ми бачимо, що: високий рівень навчально-мовленнєвої та пізнавальної мотивації присутній у 10% дітей основної групи та у 20% дітей групи порівняння (15% всіх обстежуваних); середній рівень – у 30% осіб основної групи та у 30% осіб групи порівняння (30% всіх обстежуваних); низький рівень – у 60% дітей основної групи та у 50% дітей групи порівняння (55% всіх обстежуваних).

Ми візуалізували домінуючі рівні навчально-мовленнєвої та пізнавальної мотивації до корекційних (логопедичних) занять у обстежених старших дошкільників із ЗНМ III рівня із урахуванням результатів трьох методик за допомогою Гістограми (Рис. 1).

Результати тестування були підкріплені науковим спостереженням, яке відбувалось у ході фронтальних корекційно-розвиткових занять. За його результатами у старших дошкільників із ЗНМ III рівня з низьким рівнем навчально-мовленнєвої та пізнавальної мотивації до логопедичних занять 60% у основній групі та 50% у групі порівняння. Діти демонстрували слабку пізнавальну потребу і мотивацію до виправлення своїх мовленнєвих порушень: не мали бажання взаємодіяти в колективі та виконувати корекційні вправи, не докладали зусиль до навчання та пізнання нового. Середній

рівень навчально-мовленнєвої та пізнавальної мотивації до логопедичних занять ми відстежили в 30% дошкільників основної групи та в 30% з групи порівняння. Вони проявляли нестійкий навчально-пізнавальний інтерес до занять: воліли більше гратися, ніж виконувати завдання, запропоновані логопедом, не завершували роботу до кінця, відволікались, не звертали увагу на власні помилки та переключались на ігрову діяльність, підтримували діалог, але не ініціативні у спілкуванні. Високий рівень навчально-мовленнєвої та пізнавальної мотивації до логопедичних занять проявляли 10% дітей основної групи та 20% дітей групи порівняння. Ці дошкільники активні, ініціативні та зацікавлені у виконанні запропонованих завдань як самостійно, так і під керівництвом логопеда, виявляли сформований стійкий навчально-пізнавальний інтерес до занять.

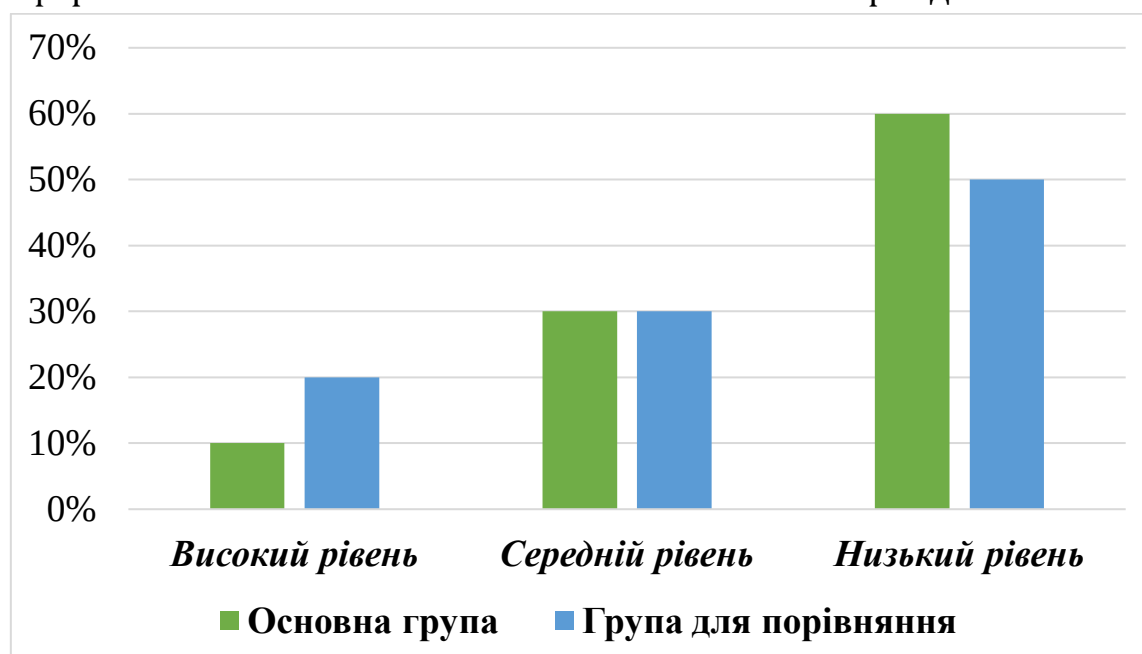


Рисунок 1. Рівні навчально-мовленнєвої та пізнавальної мотивації до корекційних (логопедичних) занять у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня

За одержаними результатами проведеного емпіричного дослідження особливостей мотивації у старших дошкільників із ЗНМ III рівня до логопедичних занять, здійсненого за допомогою тестування та наукового спостереження, ми бачимо, що більшість дітей (55%) мають низький рівень вмотивованості. У них не сформована пізнавальна потреба, відсутній навчальний мотив до корекційного процесу, наявна слабка мотивація до виправлення свого мовленнєвого порушення, до взаємодії з однолітками.

Висновки. Отримані дані психолого-педагогічного дослідження особливостей мотивації у старших дошкільників із ЗНМ III рівня до

логопедичних занять суголосні з висновками науковців щодо недостатнього рівня розвитку пізнавальної мотивації, мотивації до взаємодії з оточенням та мотивації досягнень виправлення мовленнєвих порушень. Більшість обстежених старших дошкільників із ЗНМ (55%) мають низький та (30%) середній рівні навчально-мовленнєвої та пізнавальної мотивації до корекційних занять. Вони не надто зацікавлені в корекційній роботі з ними, не надто розуміють сенс логопедичних занять, виявляють недостатню для їх віку пізнавальну потребу, деякі взагалі демонструють відсутність навчального мотиву та надто слабку вмотивованість до взаємодії з оточенням.

Враховуючи зростаючу кількість дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня, які мають недостатній рівень мотиваційної спрямованості до корекційно-розвиткової роботи, ми вважаємо, що ця проблема потребує детальнішого та більш широкого вивчення. Тому ми ставимо завдання розробити психокорекційну програму для дітей зазначеної категорії, яка б підвищила їх рівень навчально-мовленнєвої та пізнавальної мотивації до корекційного (логопедичного) процесу, а саме: активізувала внутрішні позитивні мотиви до діяльності на логопедичних заняттях, розвивала мотивацію до комунікації, до виправлення своїх мовленнєвих порушень на логокорекційних заняттях.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Белова О.Б. Діагностика мотиваційної спрямованості дітей старшого дошкільного віку з логопатологією. *Актуальні питання гуманітарних наук*. міжвуз. зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка. Дрогобич: Гельветика, 2022. № 51. Т.1. С. 419–423.
2. Бондаренко Н. А. Особливості формування зв'язних висловлювань у старших дошкільників із ЗНМ. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2015. №1. С. 14-20.
3. Брушневська І. М., Сидорук І. І. Формування мовленнєвої діяльності дітей із загальним недорозвитком мовлення. *European and global vectors for education development in Ukraine*: монографія. Рига: Baltija Publishing. 2022. С. 318-343.
4. Горопаха Н. М., Маліновська Н. В. Особливості мотивів навчально-мовленнєвої діяльності старших дошкільників. *Проблеми сучасної психології*: збірник наукових праць Кам'янець Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / за ред. С.Д. Максименка, Л.А. Онуфрієвої. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. № 35. С. 119-129.
5. Гріньова О. М., Гроза О. С. Особливості особистісного розвитку старших дошкільників з ЗНМ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. праць. Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2011. №17. С. 322-326

6. Діагностика готовності дітей до школи: методичний посібник / упоряд. О. Дєдов. Хотин, 2014. 194 с.
7. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. Київ: ДІА, 2016. 304 с.
8. Марченко І.С. Можливості комунікації дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Інтеграція науки і практики в умовах модернізації спеціальної освіти України*: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції 23-24 березня 2023 року / за заг.ред. С. Д. Яковлевої, Н. В. Кабельнікової. Івано-Франківськ. 2023. С.121-128.
9. Рібцун Ю.В. Особливості особистості та емоційно-вольової сфери дітей із мовленнєвими порушеннями. *Logoped.in.ua*. URL: https://logoped.in.ua/wp-content/uploads/2018/03/Emots_volov.pdf (дата звернення: 22.10.2025).
10. Трофименко Л. І. Особливості розвитку особистості дошкільників з мовленнєвими порушеннями. *Теоретичне і методичне забезпечення навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами*: зб. наук. праць. Вип. 8. Слов'янськ: ДДПУ, 2018. С.224-229.

УДК 376.056-264:[373.2.015.3:005.32]:81'234

Дар'я КАПРАН

здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»

Науковий керівник – **Тамара ХАРЧЕНКО**

кандидат психологічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка

ТЕОРЕТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВОЇ МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

У статті проаналізовано структуру мотивації, виділено основні онтогенетичні особливості мотиваційної сфери старших дошкільників із нормативним мовленнєвим розвитком та особливості навчально-мовленнєвої і пізнавальної мотивації дітей із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня на основі аналізу психолого-педагогічних праць вчених.

Ключові слова: мотивація, мотив, старший дошкільник, загальне недорозвинення мовлення.

Постановка проблеми. Мовленнєвий розвиток посідає важливе місце у формуванні особистості дошкільника. Оволодіння всіма складниками мовлення майбутніми школярами стає ключем до успішного навчання у школі.

Наповнюваність логопедичних груп у дошкільних навчальних закладах кожного року зростає. Чималий відсоток займають старші дошкільники із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) ІІІ

рівня. Засвоєння ними учбових навичок на корекційних заняттях залежить від багатьох факторів. Одним із них є наявність достатнього рівня сформованості внутрішньої навчально-мовленнєвої та пізнавальної мотивації. Завдяки мотивації у старших дошкільників з'являється інтерес до занять та внутрішній стимул до діяльності. Мотивація є каталізатором, що скеровує поведінку дитини із ЗНМ на досягнення цілей, впливає на результативність та ефективність корекційного процесу, співпрацю з логопедом, засвоєння нових мовленнєвих навичок, її загальний стан на корекційних заняттях.

Недостатній рівень сформованості мотивації старшого дошкільника із ЗНМ III рівня уповільнює процес корекції мовленнєвого та пізнавального розвитку. Більшості таких дітей притаманно низький рівень саморегуляції та знижений інтерес до корекційних занять. Тому, ми вважаємо актуальною проблемою сьогодення є дослідження особливостей мотиваційного компоненту особистості старшого дошкільника із ЗНМ III рівня.

Аналіз останніх досліджень. Питання мотивації дошкільників та вікових особливостей мотиваційної сфери старших дошкільників поставало у працях таких науковців, як: Н.М.Горопахи, Д.Б.Ельконіна, О.О.Левченко, С.Д.Максименка, Н.В.Маліновської, В.В.Нестеренко, О.В.Наставнюк, А.В.Петровського, С.С.Попиченко, Н.В.Пророк, Т.М.Сорочан, О.Ю.Чекстєре. Мотивація як невід'ємна частина ефективного корекційного процесу особливих дошкільників описується у працях: О.С.Алмазової, Л.С.Виготського, В.К.Воробйова, Ж.М.Глозман, О.Ю.Коваль, Р.І.Лалаєвої, Л.С.Муренець та Т.Б.Філічевої.

Вивченням особливостей мотиваційного компоненту старших дошкільників із ЗНМ займалися: Н.А.Бондаренко, О.Б.Белова, С.М.Валявко, О.В.Вінокурова, С.М.Вінокурова, О.М.Грінцова, О.С.Гроза, І.В.Мартиненко, І.С.Марченко, Ю.В.Рібцун, Л.І.Трофименко.

Мета статті – теоретичне дослідження особливостей мотивації у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення III рівня.

Виклад основного матеріалу. У своїй монографії Є.П.Іллін зазначає, що напрацюваннях вітчизняних вчених С.С.Занюка і Г.С.Костюка та зарубіжних – А.Маслоу, Д.Макклелланд, Г.Мюррей, все частіше підіймалося питання мотивації поведінки та діяльності особистості [4]. Мотивація займає чинне місце у активності

особистості, кожна діяльність є вмотивованою. Не є винятком і навчально-мовленнєва діяльність дошкільників. Вчений відзначає, що трактування терміну «мотивація» розглядалося науковцями різносторонньо. Наразі існує три напрямки трактувань: перший, як процес зовнішнього спонукання людини до діяльності (Б.М.Генкін, Е.Лоуер, Л.Портер, В.Д.Шапіро), другий, як система чинників, які впливають на поведінку людини (А.Адлер, М.І.Дьяченко С.С.Занюк, Е.Кірхлер, О.М.Леонтьєв, В.В.Синявський, І.М.Ушакова), третій напрямок вчених, які трактують мотивацію як систему мотивів та як процес їх формування (І.В.Гаркуша, Є.П.Іллін, В.І.Кайко, Л.А.Лепіхова). Тож, мотивація – це рушійна сила, яка впливає на поведінку особистості та спонукає до активності.

Досліджуючи структуру мотивації, Ф. М. Подшивайлов та О. П. Сергєєнкова наголошують, що мотивація особистості породжується із нужди, потім виникає потреба, яка реалізується у бажанні [8]. Бажання породжує мотиви, внаслідок чого виникає намір, який призводить до діяльності.

Старший дошкільник із нормотиповим мовленнєвим розвитком (НМР), вказують Н.М.Горопаха і Н.В.Маліновська, здатний усвідомлювати потребу в певній діяльності, ставити собі мету діяльності, але ще із допомогою дорослого [2]. Натомість, аналізуючи структуру мотивації старших дошкільників, Н.А.Бондаренко та Ю.В.Рібцун відмічають неусвідомленість потреби в спілкуванні у старших дошкільників із ЗНМ [1, 10]. Мовленнєве спілкування цю категорію старших дошкільників не приваблює та не є для них особистісно значущим.

Мотиви є невід'ємною частиною мотивації особистості, які виконують спрямовуючу і спонукаючу функції, надають діяльності суб'єктивного змісту та виступають початковим етапом вольової дії, наголошує Н.В.Маліновська [6]. Основними мотивами старшого дошкільника є навчальний, ігровий, пізнавальний, зовнішній, внутрішній та соціально-оцінювальний. Відповідно до онтогенетичних особливостей мотиваційної сфери старшого дошкільника із НМР з'являється вибудовування ієрархії (підпорядкування) мотивів. Це виявляється в тому, що одні мотиви набувають важливішого значення ніж інші.

І. В. Мартиненко вказувала, що у дітей із ЗНМ відзначається не сформованість ієрархії мотивів [7]. Ця особливість впливає на

формування соціальних мотивів, а саме мотиву афіліації (потреби в комунікації). Дослідниця наголошує, що у старших дошкільників із ЗНМ III рівня особливість становлення соціальних мотивів відзначається на мовленнєвій мотивації та виявляється у несформованості цілей спілкування, і як наслідок, здійснює істотний вплив на мовномисленнєву діяльність.

Н. В. Пророк і О. Ю. Чекстере зауважують, що пізнавальний мотив дитини шостого року життя із НМР займає одне із домінуючих місць, після ігрового [9]. В кінці старшого дошкільного віку ситуативність мотиву повинна зникати.

Вивчаючи домінуючі мотиви старших дошкільників із ЗНМ III рівня, О. М. Гріньова та О. С. Гроза відмічають, що пізнавальний мотив не є у них одним із провідних мотивів, тому що він ще недостатньо сформований [3]. На відміну від нормотипових однолітків, у них знижена допитливість та жага до нових знань, мотивацією до діяльності виступає переважно виконання ігрових завдань, що свідчить про домінування ігрового мотиву. Також вчені зазначають, що у зазначеної категорії дітей також виявлені недостатньо стійкі мотиви до навчально-мовленнєвої діяльності.

Згідно поданої З.Р.Кісіль та Д.В.Швець класифікації, мотивація поділяється на зовнішню, внутрішню, позитивну, негативну, стійку та нестійку [5]. Описуючи онтогенетичні особливості мотиваційного компоненту, Н.М.Горопаха, Н.В.Маліновська, Н.В.Порок та О.Ю.Чекстере відмічають, що у навчально-мовленнєвій діяльності старший дошкільник із НМР керується внутрішньою стійкою мотивацією [2, 9]. В однолітків же із ЗНМ наявна зовнішня нестійка мотивація, зазначають І.В.Мартиненко і Ю.В.Рібцун [7, 10]. Необхідно постійно підкріплювати мотивацію зовнішніми стимулами у зв'язку тим, що у цих дітей швидко втрачається інтерес до виконання завдань.

Низький рівень мотивації та недостатність довільної регуляції пізнавальних процесів у старших дошкільників із ЗНМ негативно впливає на успішність та результативність корекційного процесу, стверджують вчені-корекціоністи [1,3,7,10]. У них відзначається швидка втомлюваність, втрачається інтерес до виконання завдань, тож важливим завданням логопеда на логопедичних заняттях стає не тільки саме виправлення порушень мовлення як таких, а і формування відповідних мотиваційних установок, стійкого інтересу до мовленнєвої діяльності.

Висновки. Отже, на основі теоретичного аналізу психолого-педагогічних праць, присвячених питанню навчально-мовленнєвої та пізнавальної мотивації старших дошкільників із ЗНМ III рівня, можна виділити наступні особливості: домінування ігрового мотиву, низька пізнавальна мотивація (не сформованість пізнавального мотиву), опора під час діяльності на зовнішні мотиви, низька мотивація до спілкування, нестійкість мотивів діяльності. Особливості їх мотивації виявляються у швидкій втомлюваності, зниженому інтересі до навчально-мовленнєвої діяльності та до отримання нових знань.

Зважаючи на зростання кількості дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня, ми вважаємо, що проблема потребує більш детального вивчення. У подальшому ми ставимо завдання на практиці дослідити особливості навчально-мовленнєвої та пізнавальної мотивації до логопедичних занять у дітей даної категорії та розробити психокорекційну програму з підвищення рівня розвитку мотивації та інтересу до навчально-мовленнєвої та пізнавальної діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бондаренко Н. А. Особливості формування зв'язних висловлювань у старших дошкільників із ЗНМ. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки*. Бердянськ: БДПУ, 2015. №1. С. 14-20.
2. Горопах Н. М., Маліновська Н. В. Особливості мотивів навчально-мовленнєвої діяльності старших дошкільників. Проблеми сучасної психології: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України /за наук.ред. С.Д.Максименка, Л.А.Онуфрієвої. Вип. 35. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2017. С. 119-129.
3. Грінцова О. М., Гроза О. С. Особливості особистісного розвитку старших дошкільників з ЗНМ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*: зб. наук. пр. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. №17. С. 322-326
4. Іллін Є. П. Мотивація і мотиви. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2013. 512 с.
5. Кісіль З. Р., Швець Д. В. Мотивація діяльності людини: навч. посіб. у схемах, таблицях, коментарях. Одеса: Видавництво ОДУВС, 2023. 154 с.
6. Маліновська Н. В. Навчально-мовленнєва діяльність старших дошкільників: мотиваційний компонент. Психологія: реальність і перспективи: Зб. наук.пр. РДГУ. Вип. 7. Упоряд. Р.В.Павелків; редкол.: Р.В. Павелків, В.І.Безлюдна, Н.В.Корчакова. Рівне: РДГУ, 2016. С.142-146.
7. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. Київ: ДІА, 2016. 304 с.
8. Подшивайлов Ф. М., Сергєєнкова О. П. Мотиваційна сфера особистості: діагностично-розвивальний путівник. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2015. 55 с.

9. Пророк Н. В., Чекстере О. Ю. Мотиваційна сфера старших дошкільників. Диференціація у шкільній освіті: історичний досвід і сучасні технології: зб. матеріалів Всеукраїнської науково-практичної конференції, м. Київ, 16 травня 2018. Київ: Інститут педагогіки, 2018. С. 188-191.
10. Рібцун Ю. В. Особливості особистості та емоційно-вольової сфери осіб різних вікових груп із мовленнєвими порушеннями. Особистість в умовах кризових викликів сучасності: матеріали методологічного семінару НАПН України: матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року) /за ред. С.Д.Максименка. Київ. 2016. С. 397–402. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/704987/> (дата звернення: 01.09.2025).

УДК 376.013.776-049.3-056.264-053.4

Анна КИШКА

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник – **Анатолій КРАВЧЕНКО**
кандидат педагогічних наук, професор
Сум ДПУ імені А.С. Макаренка*

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ- ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ АЛАЛІЄЮ

У статті розглянуто алалію як складне логопедичне порушення, її перебіг та симптоматику, також представлено шляхи психолого-педагогічної допомоги дітям з алалією в закладах звичайного та спеціального навчання, взаємодія фахівців і родини.

Ключові слова: алалія; тяжкі порушення мовлення; особливі мовленнєві потреби; діти дошкільного віку, психолого-педагогічний супровід.

Постановка проблеми. Психолого-педагогічна підтримка будучи основою супроводу дитини з ООП в освітньому середовищі, відіграє ключову роль у допомозі вихованцю.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наукове обґрунтування представленого підходу подається в працях таких українських дослідників: Рогальська-Яблонська І. П. розглядала компетентнісний підхід як основу формування соціально-комунікативної компетентності особистості у дошкільному дитинстві; Бабяк О. О. зосередила увагу на психолого-педагогічному супроводі дітей з ООП, а саме оцінювання прогресу розвитку дитини; Братко М. В. досліджував соціалізацію дітей з особливими потребами в умовах інклюзії; Пальчик Н. М. запропонував методичні рекомендації з організації інклюзивного навчання для дітей з мовленнєвими труднощами.

Мета статті: висвітлення проблеми допомоги дітям з алалією, репрезентація основних стратегій та напрямів підтримки дітей з

алалією у навчальному процесі та за його межами з урахуванням наявних освітніх труднощів. Іншою метою є надання фахівцям інклюзивно-ресурсних центрів, педагогічним працівникам закладів дошкільної освіти знань та рекомендацій про те, як організувати освітнє середовище в закладах освіти та поза їх межами та облаштувати навчально-виховний процес для комфортного перебування дитини.

Виклад основного матеріалу дослідження. За результатами досліджень Ю. Найди та А. Колупаєвої психолого-педагогічний супровід є одним із видів цілісної й комплексної системи соціальної підтримки та психолого-педагогічної допомоги; інтегративна 51 технологія, змістом якої є створення умов для відновлення потенціалу розвитку та саморозвитку особистості; процес особливого виду стосунків між особами, які надають супровід, та тими, хто потребує допомоги [5, с.266].

Алалія – це одне з найбільш тяжких мовленнєвих порушень, викликане ураженням мозкових механізмів мовленнєвої діяльності. Воно має свої особливі симптоми, і проявляється повною або частковою відсутністю здатності говорити. При цьому порушення мовлення не залежать від проблем із слухом, і в багатьох випадках не супроводжуються недорозвиненням інтелектуальних здібностей. Науковці підкреслюють, що особливістю є те, що інтелектуальні порушення при алалії не обмежуються тільки недорозвитком вербального інтелекту. Здебільшого визначені відхилення (вторинність, уповільнений темп мислення, недостатність окремих психічних функцій) маскують можливості дітей і часто призводять до діагностичних помилок (Соботович, 2015). Важкі порушення мовлення, які з'являються на початковому етапі, можуть впливати на загальний розвиток дитини, особливо на формування вищих рівнів пізнавальної діяльності. Це пов'язано з тим, що мовлення тісно пов'язане з мисленням, а також з обмеженням соціальних, особливо мовленнєвих, контактів, через які дитина навчається розуміти явища довкілля. У випадку прийняття своєчасної допомоги мовленнєва функція у дітей може частково або повністю відновитися, залежно від типу і ступеня порушення.

Подолання мовленнєвих порушень при алалії потребує тривалої, систематичної та комплексної праці з залученням фахівців

спеціальної педагогіки, психології, медицини. Порушення мовленнєвого розвитку, незалежно від того, як воно проявляється, впливає на поведінку та діяльність дитини. Недостатній розвиток комунікативних навичок, мовленнєва пасивність негативно впливають на когнітивний розвиток дітей, оскільки обмежують можливості для вільного спілкування. Згідно з підходом, де психолого-педагогічний супровід визначається як підтримка сім'ї, С. Булахова пропонує здійснювати його у наступній послідовності: встановлення контакту із сім'єю; проведення первинної діагностики стану дитини та родини загалом; створення і реалізація індивідуальної програми виховання та навчання; постійний моніторинг розвитку дитини і динаміки стосунків в сім'ї; регулярне внесення змін до програми відповідно до отриманих результатів; організація переведення дитини до відповідного навчального закладу [5, с.52].

Аналіз труднощів та особливостей мовленнєвої діяльності під час навчання і взаємодії дозволив визначити основні напрямки підтримки та допомоги дітям з алалією в сучасному освітньому середовищі.

До загальних напрямів психолого-педагогічного супроводу можна віднести:

1. *Раннє втручання.* Важливо розпізнати алалію в дитини якнайшвидше, щоб розпочати вчасну інтервенцію та підтримку. Регулярні оцінки мовлення і комунікації можуть допомогти розпізнати проблеми і впровадити необхідні заходи.
2. *Індивідуальний підхід.* Кожна дитина з алалією може мати унікальні потреби, тому важливо розробляти індивідуалізовані плани та стратегії для їх підтримки. Сюди можуть входити заняття з вчителем-логопедом, дефектологом, спеціальні вправи та матеріал, що сприяє розвитку мовлення.
3. *Розширення комунікативного середовища.* Дітям з алалією може знадобитися додаткова підтримка у вивченні мови та інших предметів. Вихователі, вчителі-логопеди та інші співробітники можуть використовувати відеоматеріали з аудіосупроводом для підсилення розуміння. Використання спеціальних мовних програм та технологій також може бути корисним. Діти з тяжкою формою моторної алалії або сенсорною алалією можуть використовувати альтернативні способи комунікації, такі як жести, міміка, піктограми, символи або ж комунікатори.

4. *Комунікаційні стратегії.* Важливо сприяти розвитку і використанню зазначених вище напрямів, щоб дитина могла ефективно спілкуватися та виражати свої думки і потреби.
5. *Підтримка самооцінки й мотивації.* Вкрай необхідно допомагати дитині формувати позитивне ставлення до власного розвитку та досягнень. Регулярне відзначення прогресу, використання похвали та заохочувальних методів, а також постановка досяжних цілей здатні значно посприяти як зростанню мотивації, так і підтримці здорової самооцінки у дітей з алалією.
6. *Постійний моніторинг і оцінка результатів.* Слід організувати систематичне спостереження за розвитком дитини з алалією, забезпечуючи проведення проміжної оцінки її досягнень. Це дозволить своєчасно виявляти труднощі, гнучко змінювати методики навчання та впроваджувати ефективні стратегії для отримання максимально якісних результатів.

Взаємодія фахівців і родини – важлива складова успішної підтримки дитини з алалією в умовах спеціального і інклюзивного навчання – це співпраця з батьками або особами, які їх замінюють. Ця співпраця передбачає активне залучення батьків або осіб, які їх замінюють, до процесу навчання та логопедичного супроводу. Родина відіграє важливу роль у формуванні умов для розвитку дитини, а регулярна комунікація, консультації та надання рекомендацій сприяють адаптації навчального середовища у домашніх умовах. Особливо важливо, щоб батьки усвідомлювали необхідність спільних дій для досягнення позитивних результатів у корекції мовленнєвих порушень та загальному вихованні особистості дитини. Дитина дошкільного віку обертається навколо дорослої людини, як навколо центру, який притягує її, навколо її функцій та задач [2, с.194]. Налагодження довірливих відносин із родиною та їх активне залучення до всіх етапів навчання і розвитку дитини є критично важливими. Така співпраця не лише сприяє успішній соціалізації дитини з особливими освітніми потребами, але й допомагає створити більш стабільне і підтримуюче середовище для її гармонійного розвитку.

Виокремлюють такі аспекти взаємодії родини та педагогів:

1. *Обмін інформацією.* Фахівці, педагоги та батьки повинні активно спілкуватися та обмінюватися інформацією щодо потреб та можливостей дитини з алалією. Регулярний обмін інформацією,

консультації та взаємна підтримка сприяють узгодженості підходів і стратегій як удома, так і в навчальному закладі. Батьки здатні надати цінну інформацію про особливості своєї дитини, її індивідуальні потреби та досягнення, а також активно долучатися до реалізації персоналізованих програм і вправ у повсякденному житті.

2. *Розроблення індивідуального навчального плану.* Педагоги та фахівці спільно з батьками можуть розробити індивідуальний навчальний план для дитини з алалією, який враховуватиме її можливості та потреби. Цей план може вміщати визначену мету, стратегії, методи та оцінку прогресу, використання засобів адаптації для забезпечення успішності навчання та розвитку дитини з алалією.
3. *Формування спільного порозуміння.* Ефективна взаємодія між фахівцями, педагогами та батьками ґрунтується на взаєморозумінні, що є критично важливим для досягнення позитивних результатів. Усі сторони повинні брати до уваги індивідуальні особливості й потреби дитини з алалією, виявляючи відкритість, емпатію та взаємну повагу.
4. *Підтримка в домашніх умовах.* Роль батьків є незамінною в процесі навчання та розвитку дитини з алалією. Вони можуть допомагати закріплювати мовленнєві навички, отримані на заняттях, стимулюючи активну комунікацію і заохочуючи спілкування вдома.
5. *Участь у зустрічах та тренінгах.* Співпраця між спеціалістами, педагогами та батьками може бути значно поглиблена через участь у тренінгах, семінарах та спільних обговореннях. Такі заходи спрямовані на покращення взаєморозуміння та опрацювання ефективних стратегій для підтримки дитини з алалією.

Висновки. У статті розглянуто ключові аспекти та сучасні тенденції психолого-педагогічної підтримки дітей дошкільного віку з алалією як у рамках освітнього процесу, так і поза його межами. Викладено ефективні стратегії, які можуть бути застосовані практиками, педагогами, студентами та слухачами відповідних напрямів професійної підготовки. Проблематика супроводу та підтримки дітей із алалією в освітньому середовищі залишається надзвичайно актуальною, що обумовлює необхідність проведення поглиблених досліджень та розвитку інклюзивних практик навчання.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Байєр О. Психолого-педагогічний супровід розвитку дитини в освітньому процесі ДНЗ. *Гуманізація навчально-виховного процесу* : зб. наук. праць. Слов'янськ: СДПУ. 2010. Ч. 1. С. 21–31.
2. Баранець І. В. Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією: дис. д-ра філософії: 01; 016. Київ, 2022. 309 с.
3. Булахова С. П. Психолого-педагогічна підтримка родин, які виховують дітей із проблемами в розвитку. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 4(52), С. 228–223.
4. Гречко Л.М. Психологічне обстеження дітей з психофізичними вадами в умовах інтегрованого навчання. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету: Серія соціально-педагогічна: Вип.7*. Кам'янець-Подільський. 2007. С.266–269.
5. Зелінська-Любченко К. О. Аналіз сучасних досліджень патогенезу алалії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2017. Вип. 33. С. 22–26. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nkhnpu_019_2017_33_6. (дата звернення: 25.10.2025).
6. Піканова Н. Супровід дітей з особливими потребами в інклюзивних дошкільних групах. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2021.192-199с. URL: <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i13.97> (дата звернення: 25.10.2025).

УДК 376.091:613.72]-056.264-053.4

Анна КИШКА

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник – **Анатолій КРАВЧЕНКО***

*кандидат педагогічних наук, професор
СумДПУ імені А.С. Макаренка*

ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ З АЛАЛІЄЮ

У статті розглянуто теоретичний аналіз застосування ігрової діяльності в корекційній роботі з дітьми-алаліками дошкільного віку. Також з'ясовується вплив ігрової діяльності на подолання мовленнєвих розладів та на загальний розвиток дошкільника. Пропонується корекційна робота з дітьми-алаліками.

Ключові слова: алалія, ігрова діяльність, мовлення, мовленнєві розлади, психічний розвиток.

Постановка проблеми: Гра є багатогранним явищем, яке охоплює соціокультурні та біологічні аспекти, маючи власну історію розвитку, різноманітні форми і зміст. Це робить її об'єктом постійного інтересу для дослідників з різних галузей науки, які аналізують її походження, сутність, структуру, а також умови й механізми еволюції. Особливий акцент у дослідженнях ставиться на

порівняння ігор у людей і тварин, серед дітей і дорослих, що є важливою частиною багатьох наукових дисциплін.

Мета статті: використання ігрової діяльності у дітей дошкільного віку як ефективний метод подолання алалії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Сьогодні гра є одним із найефективніших інструментів психологічної роботи, яку успішно застосовують як для дітей, так і для дорослих. Вона сприяє досягненню гармонії між думками, емоціями та рухами, створюючи особливе середовище, наповнене творчими можливостями. Завдяки іграм діти вчаться звільнятися від внутрішнього напруження та переживань, зміцнювати емоційні зв'язки з оточуючими, а також контролювати та організовувати свій внутрішній світ. Н.С. Пантіна вважає, що гра відображає усвідомлювану необхідність включати підростаюче покоління в ціленаправлену і керуючу систему виховання і навчання, починаючи з більш раннього віку. Д. Б. Ельконін визначає дитячу гру як діяльність, в якій відтворюються соціальні стосунки між людьми поза умовами безпосередньої утилітарної скерованості.

У сфері логопедії значна увага приділяється ставленню дітей до процесу занять, спрямованих на виправлення мовленнєвих порушень. Формування та закріплення правильної вимови звуків часто передбачає виконання вправ, які можуть здаватися досить монотонними для дитини. Тому важливо забезпечити мотивацію і цікавість до процесу, щоб він приносив позитивні результати. Вкрай необхідно зацікавити дитину і постійно підтримувати її мотивацію до занять. Використання ігрових методів допомагає не лише залучити дітей до навчання, але й розвивати широкий спектр особистісних якостей, активізувати роботу різних аналізаторів і психічних процесів, викликати позитивні емоції та сприяти покращенню мовленнєвих навичок.

При алалії формування мовлення без професійного втручання логопеда практично неможливе. Багато дошкільнят, які страждають на дане порушення, демонструють диспропорційність між психічним і мовленнєвим розвитком, коли перший значно випереджає наступний. У таких умовах діти швидко починають критично оцінювати свій мовний розвиток. Вони вирізняються емоційною чутливістю, проявляють живий інтерес до іграшок, різних ігор та прагнуть активно займатися пізнавальними заняттями.

Корекційно-виховна робота з дітьми, які мають алалію, має бути зосереджена на формуванні правильних мовленнєвих навичок і всебічному розвитку їхньої особистості.

Виокремлюють такі методичні рекомендації, щодо застосування ігрової діяльності:

1. Ігри не повинні бути надто тривалими, щоб уникнути перевтоми дітей.
2. Вони повинні проходити в уповільненому темпі, щоб кожна дитина мала можливість зрозуміти завдання, осмислити свої дії, виправити можливі помилки та отримати необхідну допомогу від логопеда.
3. Ігровий процес має бути цікавим, динамічним і привабливим для дітей. Доцільно включати елементи змагання, обов'язкове заохочення, а також використовувати яскраву наочність, доступну для дитячого розуміння.
4. Необхідно створювати умови для активної мовленнєвої участі кожної дитини, водночас сприяючи їхній руховій активності. В ігровій діяльності також слід розвивати навички контролю за власним мовленням і мовленням однолітків, формувати прагнення виконувати мовні завдання правильно і швидко. Для цього важливо підтримувати ініціативу дитини та мотивувати її до подальшої участі.
5. Логопед в процесі гри приймає активну або пасивну участь залежно від мовленнєвих можливостей дітей, завдань і умов гри. Протягом заняття спеціаліст коригує мовлення дітей, допомагає виправляти помилки та обов'язково заохочує всіх учасників наприкінці гри, відзначаючи найбільш активних.
6. Ігри, які застосовуються на різних етапах роботи з дошкільниками логопатами, можна повторювати, поступово варіюючи правила гри та ускладнюючи зміст мовного матеріалу.

Основні етапи колекційної роботи за допомогою гри :

Перший етап. На підготовчому етапі для подолання мовленнєвого негативізму увага приділяється використанню ігор, спрямованих на формування і розвиток здатності розуміти звуки мовлення.

Приклад гри:

Логопед запитує: – Що це шумить? І сам відповідає: – Це шумлять дерева. Послухай як шумлять дерева: Ш-ш-ш. А ось їде машина. Як машина гуде? У-у-у. А тепер послухай хто розмовляє у кімнаті? Це

граються наші друзі. Пограємось і ми. Як гуде поїзд: у-у-у, а зупиняється: ш-ш-ш.

Другий етап. На цьому етапі проводиться робота над розвитком загальної та мовленнєвої моторики, а також усіх психічних процесів. Основний акцент другого етапу спрямовано на активізацію пасивного словникового запасу і практичне освоєння найпростіших форм словотворення.

Приклад гри: «Станемо звірятами»

Логопед показує на малюнку певну тварину, бажано, щоб це були різні тварини, (ворона, джміль, змія, порося, пес, кіт, бджола, лев, тигр, миша, жук). Потім просить дитину повторити звуки які вимовляє представлена тваринка.

Третій етап. На третьому етапі корекційної роботи відбувається формування висловлювання як основної одиниці мовлення.

Приклади гри:

№ 1 «Водолаз». Логопед ховає у пісочниці маленькі фігурки. Дитина має з дна пісочниці діставати предмети і називати їх.

№ 2 «Камінчики». Логопед показує дитині картинку. Дошкільник має назвати слово та викласти стільки камінчиків на піску, скільки складів у слові та порахувати їх.

Четвертий етап. На даному етапі роботи з дітьми основною метою є розвиток навичок базового побутового мовлення. Завдання передбачає навчання розпізнаванню іменників чоловічого і жіночого роду, а також засвоєння змін дієслів залежно від числа та особи. Окрім цього, важливим є освоєння правильної побудови трискладових слів, а також окремих чотиriskладових.

Приклад гри:

Логопеду необхідно придумати назви тварин або предметів по складах, а потім він дає завдання дітям по-черзі витягати картку зі складом та діти складають складає слово. Наприклад: «по-мі-дор» або «кіш-ка», хто перший той і переміг.

П'ятий етап. Даний етап характеризується навчанням дітей у оволодінні граматично правильною розмовною мовою.

Приклад гри:

Логопед в пісочниці ховає різноманітні предмети. Завдання дитини знаходити іграшки в піску і підбирати до їх назви допоміжні слова.

Наприклад: дитина може підібрати такі прийменники (від, до, над, між, в, з-за, з-під, у, перед); префіксальні дієслова (відплисти, підпливти, побудували, надбудували); говірки (глибоко, далеко, близько, високо, низько, повільно, швидко).

Висновки. Ефективність використання цієї чи іншої гри в логопедичній практиці значною мірою залежить від здатності логопеда правильно підібрати матеріал, який зацікавить дітей і відповідатиме їх віковим особливостям. Важливо, щоб дитина вміла органічно поєднувати ігрову діяльність із логопедичними завданнями, забезпечуючи виконання вправ у невимушеній та природній манері. Ігрова діяльність є ключовим інструментом у корекції алалії, оскільки допомагає розвивати увагу, пам'ять, дрібну моторику, слухове сприйняття та створює позитивне емоційне тло для мовленнєвої діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бистранівська О. С. Особливості розвитку дітей з порушеннями мовлення в ігровій діяльності. Умань. С. 282–291. URL: <https://doi.org/10.30525/978-9934-26-114-5-74> (дата звернення: 24.10.2025)
2. Блінова Г. Й. Альбом для обстеження мовлення у дитини. Київ: Благовіст, 2001. 213 с.
3. Брушневська І. М. Методичні аспекти використання розвивальних ігрових технологій в логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку. *Інклюзія і суспільство*. 2024. С. 12-17. URL: <https://doi.org/10.32782/2787-5137-2024-1-2> (дата звернення: 25.10.2025)
4. Каут Н. Ігрова діяльність у подоланні алалії в дітей дошкільного віку. *Збірник наукових праць «Проблеми сучасної психології»*. 2019. URL: <https://doi.org/10.32626/2227-6246.2012-18.%p> (дата звернення: 25.10.2025)
5. Кондратенко В. О. Гра в логопедичній роботі як основний вид діяльності: зб. наук. пр. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2000. С. 17-22.
6. Филипова П. С. До питання активізації мовлення у дітей з моторною алалією. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. Харків : ХНПУ, 2020. С. 338–342. URL: <http://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/4576> (дата звернення: 26.10.2025)

Агнеса КРАСНОЖОНОВА

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

Науковий керівник – Тамара ХАРЧЕНКО

*кандидат психологічних наук,
доцент кафедри логопедії
СумДПУ імені А. С. Макаренка*

ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

У статті представлено теоретичний аналіз психолого-педагогічних наукових досліджень щодо проблеми особливостей формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, комунікативні навички, діти дошкільного віку.

Постановка проблеми. Сучасна система спеціальної освіти спрямована на забезпечення всебічного розвитку дітей із різними порушеннями, в тому числі і з мовленнєвими, зокрема, із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) ІІІ рівня. Одним із ключових аспектів цього розвитку є формування у таких дошкільників комунікативних навичок, що сприяють успішній соціалізації, успішній навчальній діяльності та кращій взаємодії з оточенням. Навіть у старшому дошкільному віці у дітей із ЗНМ спостерігається значне відставання у розвитку мовленнєвих і комунікативних компетентностей у порівнянні з нормотиповими однолітками, що проявляється у труднощах під час побудови діалогу, розуміння співрозмовника, використання адекватних мовних засобів у різних ситуаціях спілкування. Це створює для них бар'єри не лише у навчальному процесі, а і у формуванні особистісної самореалізації та соціальній адаптації в нових групах.

Попри наявність значної кількості досліджень, спрямованих на вивчення особливостей мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ, питання особливостей формування комунікативних навичок у старшому дошкільному віці у такої категорії дітей, розробки корекційних технологій по подоланню труднощів у спілкуванні з однолітками та дезадаптивних станів залишається недостатньо

розкритим. Актуальність проблеми зумовлена необхідністю глибшого розуміння механізмів становлення комунікативної діяльності дошкільників із ЗНМ та розробки ефективних корекційно-розвиткових методик, що сприятимуть їхній успішній соціалізації та підвищенню якості життя.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Проблема формування комунікативних навичок у дітей із порушеннями мовлення була предметом дослідження багатьох науковців: Т. Візель, Л. Волкової, Ж. Глозман, Б. Гріншпун, Е. Данілавічюте, В. Ковшикова, Р. Лалаєвої, З. Ленів, І. Мартиненко, Н. Мікляєва, Р. Омельченко, Н. Пахомової, О. Проскурняк, Ю. Рібцун, В. Селіверстова, М. Шеремет.

Питанням структури і динаміки мовленнєвого розвитку при ЗНМ займаються також А. Богуш, М. Савчин, Л. Василенко, які довели, що порушення комунікативної діяльності у таких дітей пов'язані не лише з дефіцитом словникового запасу, а із недостатнім розвитком граматичних і прагматичних компонентів мовлення. С. Конопляста і Т. Сак, запропонували корекційно-розвиткові програми для формування навичок ефективної взаємодії в навчальному середовищі для дошкільників з мовленнєвими порушеннями. Т. Харченко вивчає взаємозв'язок мовленнєвого розвитку з емоційно-мотиваційною сферою дитини із ЗНМ, та підкреслює значення формування позитивної самооцінки і мовленнєвої активності як основи комунікативної компетентності особистості.

Мета статті – здійснити теоретичний аналіз наукових досліджень з питань особливостей формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Виклад основного матеріалу. Формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку як із нормотиповим мовленнєвим розвитком, так і з порушенням є одним із провідних напрямів корекційно-розвивальної роботи в сучасній логопедії та психології розвитку, відзначає А. Богуш [1]. Старший дошкільний вік це період інтенсивного становлення мовлення, активного розвитку пізнавальних процесів і соціальної взаємодії. Саме у цьому віці спілкування з дорослими і однолітками набуває для дитини провідного значення, стає засобом вираження власних думок, емоцій, намірів і потреб. Проте у дітей із ЗНМ цей процес значно ускладнений через системні порушення усіх компонентів мовленнєвої

системи: фонетико-фонематичного, лексичного, граматичного та зв'язного мовлення.

Старші дошкільники із ЗНМ III рівня, зазначають С.Конопляста і Т.Сак, вже володіють розгорнутим фразовим мовленням, однак їх висловлювання залишаються граматично та лексично обмеженими [3]. Часто спостерігаються порушення узгодження слів, неправильне вживання відмінкових форм, недорозвинення словотворення, недостатній словниковий запас. Це суттєво впливає на формування комунікативних умінь, адже мовлення не лише інструмент передачі інформації, а і важливий механізм соціальної адаптації. Такі діти часто мають труднощі у побудові діалогу, ініціюванні спілкування, підтриманні розмови, розумінні інструкцій і висловлювань інших людей.

Однією з особливостей розвитку комунікативної сфери дітей із ЗНМ III рівня, зауважують Т.Харченко та І.Жданович, є не сформованість мотиваційної основи спілкування [6]. Такі дошкільники не завжди виявляють достатню потребу у мовленнєвій взаємодії, що може бути зумовлено частими невдачами у спробах висловитися або нерозумінням з боку оточення. У результаті формується пасивна мовленнєва позиція, уникання діалогу, обмеження соціальних контактів. Для ефективного розвитку комунікативних навичок необхідно фахівцям створювати сприятливе середовище, де дитина почуватиметься впевнено, зможе без страху висловлювати свої думки й отримувати позитивне підкріплення від дорослих.

С.Конопляста і Т.Сак підкреслюють, що комунікативні навички дошкільників із ЗНМ розвиваються нерівномірно: краще сформованими є навички ситуативного спілкування, тоді як у поза ситуативних формах взаємодії (планування, обговорення, пояснення) вони мають суттєві труднощі [3]. Такі діти рідко користуються розгорнутими висловлюваннями, переважно вдаються до коротких фраз або жестів. Це знижує ефективність комунікації та негативно впливає на їхній соціальний статус у групі однолітків. Вони часто залишаються на периферії дитячого колективу, уникають спільних ігор, виявляють емоційну напруженість або сором'язливість у спілкуванні.

Важливим компонентом комунікативного розвитку на думку вище зазначених вчених є також формування розуміння мовлення. У дітей із ЗНМ цей процес зазвичай уповільнений: вони недостатньо

розрізняють граматичні форми, не завжди правильно інтерпретують складні інструкції, що в свою чергу ускладнює виконання завдань, пов'язаних із навчальною діяльністю. У них часто спостерігаються порушення у сприйнятті логіко-граматичних конструкцій («дівчинка годує кішку» дитина може сплутати, хто діє), що свідчить про обмеженість мовленнєвого досвіду та недорозвинення операційної сторони мовлення.

Особливу роль у формуванні комунікативних умінь дошкільників із нормотиповим мовленнєвим розвитком і з порушеним відіграють ігрові види діяльності, зауважує С.Максименко [2]. Сама гра, як провідний вид діяльності в цьому віці, створює природне середовище для мовленнєвої практики, сприяє розгортанню діалогів, стимулює взаємодію з іншими дітьми. Під час сюжетно-рольових ігор дошкільники мають можливість відпрацьовувати соціальні ролі, засвоювати правила поведінки, розширювати словниковий запас.

Для дітей із ЗНМ III рівня, наголошує І.Мартиненко, важливо добирати ігри з чітко визначеними мовленнєвими завданнями, наприклад, вправи на складання діалогу, опис предметів, переказ подій[4]. Систематичне використання ігрових методів дозволяє не лише активізувати мовлення, а і підвищити емоційну замученість дитини у процес спілкування. Корекційно-розвиткова робота зауважує вчена повинна ґрунтуватися на принципах системності, поступовості та індивідуального підходу. Логопед і вихователь мають спільно формувати комунікативні навички, орієнтуючись не лише на мовленнєвий дефіцит, а і на загальний психічний розвиток дитини. Важливо розвивати не лише артикуляційний апарат і звуковимову, але й мовленнєве мислення, вміння будувати послідовні висловлювання, користуватися невербальними засобами комунікації (жести, міміка, інтонація). Ефективними виявляються комплексні методики, що поєднують елементи логопедичної корекції, психогімнастики, театралізованих ігор та тренінгів соціальної взаємодії.

М. Савчин і Л. Василенко, наголошують, що під час індивідуальних занять вихователя з дошкільниками з нормотиповим мовленнєвим розвитком необхідно приділяти увагу формуванню таких базових умінь, як: вміння слухати співрозмовника, ставити запи-

тання, висловлювати прохання, давати відповіді повними реченнями [5]. Це стосується і роботи вихователів та логопедів з дітьми із ЗНМ III рівня. А на групових заняттях, зазначають ці вчені, ефективно використовувати вправи на обговорення спільних дій, узгодження позицій, створення колективних розповідей. Це сприяє розвитку не лише мовленнєвої компетентності, а і соціальних навичок, тобто толерантності, емпатії, готовності до співпраці

Всі науковці наполягають на великому значенні залучення батьків до процесу формування комунікативних навичок [1,2,3,4,5,6]. Домашнє мовлення-ве середовище повинно бути стимулюючим і підтримуючим. Дорослі мають бути мовними моделями для дитини, говорити чітко, граматично правильно, заохочувати до розмови, не виправляючи грубо помилки, а ненав'язливо демонструючи правильний зразок. Важливо, щоб батьки брали участь у спільних іграх, читали книжки, обговорювали події дня, адже саме така взаємодія формує у дитини мотивацію до спілкування та впевненість у власних мовленнєвих можливостях.

Таким чином, формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня це комплексний процес, який вимагає цілеспрямованої роботи спеціалістів з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. Він передбачає розвиток не лише мовленнєвої, а і емоційно-вольової, когнітивної та соціальної сфер. Успішність цього процесу залежить від взаємодії фахівців, родини та самого вихованця, а також від створення сприятливого комунікативного середовища, де дошкільник може реалізовувати свої потреби у спілкуванні, самовираженні та взаєморозумінні з іншими людьми.

Висновки. Проведений теоретичний аналіз наукових робіт дає змогу зробити висновок, що формування комунікативних навичок у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ є складним, багато-аспектним процесом, що охоплює мовленнєвий, когнітивний, емоційно-вольовий та соціальний розвиток дитини. Комунікативні труднощі цих дошкільників зумовлені системними порушеннями мовленнєвої діяльності, обмеженим словниковим запасом, граматичними помилками, низькою мовленнєвою активністю та недостатньо сформованими навичками діалогічного мовлення. Ефективність корекційної роботи буде забезпечуватися комплексним підходом, що передбачає поєднання логопедичних, психологічних і

педагогічних методів, спрямованих на розвиток мовленнєвої ініціативи, комунікативної мотивації та соціальної взаємодії.

Перспективи подальших досліджень вбачаються нами у дослідженні на практиці особливостей та рівня розвитку комунікативних навичок старших дошкільників із ЗНМ та розробці психолого-педагогічних рекомендацій по їх ефективному формуванню з урахуванням сучасних освітніх технологій, цифрових засобів навчання та інтеграції міждисциплінарного досвіду.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2003. 344 с.
2. Загальна психологія: підручник для студентів вищ. навч. закладів. /за загальн. ред. акад. С.Д. Максименка. Київ: Форум, 2002.
3. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навч. посіб. /за ред. Шеремет М.К. Київ: Знання, 2010. 293 с.
4. Мартиненко І.В. Характеристика комунікативних рис особистості дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2015. № 4. С. 45–58.
5. Савчин М.В., Василенко Л.П. Вікова психологія: посібник для студ. вищ. навч. закладів; М-во освіти і науки України. Дрогобич: Відродження, 2001. 287 с.
6. Харченко Т. Г., Жданович І. С. Зарубіжні та вітчизняні вчені про неухильність у дітей. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації*: матеріали ІХ Всеукр. заочної наук.-практ. конф. (15 грудня 2020 року, м. Суми). Суми: ФОП Цьома С. П., 2020. С. 59-62.

УДК 376-056.264-053.2: [37.015.3:159.952.6]

Агнеса КРАСНОЖОНОВА

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»
Науковий керівник – **Тамара ХАРЧЕНКО**
кандидат психологічних наук, доцент
СумДПУ імені А. С. Макаренка*

ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНО- ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

В статті розглядаються особливості емоційно-вольової сфери дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня. Висвітлено результати проведеного емпіричного дослідження.

Ключові слова: загальне недорозвинення мовлення, емоційно-вольова сфера, старший дошкільний вік.

Постановка проблеми. Дослідження емоційно-вольової сфери дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) III рівня актуальне у сучасній спеціальній психології та логопедії. Дошкільники з порушеннями мовлення зазвичай відчують труднощі не лише у вербальному спілкуванні, а і у регуляції власних емоцій, контролі поведінки, прийнятті рішень та подоланні труднощів, що безпосередньо впливає на їх соціальну адаптацію та готовність до навчання в школі.

Незважаючи на значну кількість досліджень мовленнєвого розвитку, питання взаємозв'язку мовленнєвих порушень і розвитку емоційно-вольових процесів ще недостатньо вивчене. Важливість цієї проблеми обумовлена тим, що емоційно-вольова сфера є ключовою для формування самоконтролю, стійкості до стресу та мотивації до навчальної діяльності. Недостатня увага фахівців до особливостей розвитку емоційно-вольової сфери дітей із ЗНМ III рівня може призводити до виникнення в подальшому порушень адаптації в колективі, зниження соціальної активності та уповільнення загального психічного розвитку. Водночас ефективна, своєчасна корекційна та розвиткова робота, що включає розвиток емоційно-вольових якостей, сприяє підвищенню самостійності дітей, розвитку їхньої впевненості у власних силах і покращенню результатів мовленнєвої та навчальної діяльності.

Аналіз останніх досліджень та публікацій. Становлення емоційно-вольової сфери дошкільників з нормотиповим мовленнєвим розвитком вивчалось: Л. Божович, Л. Виготським, О. Запорожцем, Л. Зінківським, О. Леонтьєвим, Л. Неверовичем. Дослідження особливостей формування емоційно-вольової сфери дітей з мовленнєвими порушеннями проводили: А. Богуш, С. Конопляста, І. Мартиненко, Ю. Рібцун, В. Селіверстов, В. Тарасун, М. Шеремет.

Мета статті – вивчення особливостей емоційно-вольової сфери дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня шляхом емпіричного дослідження.

Виклад основного матеріалу. Емоційно-вольова сфера, зазначав академік С.Максименко, є однією з найважливіших складових психічного розвитку дитини старшого дошкільного віку [3]. Саме в цей період формується здатність усвідомлювати власні емоції, контролювати їхні прояви, розуміти почуття інших людей, а також з'являються перші елементи вольової поведінки, уміння долати

труднощі, утримувати увагу, доводити справу до кінця. Саме дошкільний вік є критичним для становлення внутрішніх механізмів емоційної регуляції та розвитку морально-вольових якостей особистості

Загальне недорозвинення мовлення впливає на особливості формування емоційно-вольової сфери дитини, зауважує С. Конопляста [4]. У таких дошкільників спостерігається не лише недостатній словниковий запас і граматичні труднощі, але і знижений рівень комунікативної активності, труднощі у вираженні власних почуттів та розумінні емоцій співрозмовників. Мовленнєві обмеження часто ускладнюють соціальну взаємодію, що призводить до емоційної напруги, підвищеної тривожності, імпульсивності або, навпаки, замкненості.

Формування емоційної сфери дітей із ЗНМ має свої особливості, відзначає А. Богуш [1]. Такі діти характеризуються меншою емоційною гнучкістю, схильністю до афективних реакцій, утрудненням у розрізненні емоційних станів. Недостатній розвиток мовленнєвих засобів позбавляє їх можливості адекватно виражати емоції, що призводить до внутрішніх конфліктів і напруження. У результаті цього страждає не лише емоційна, а і вольова сфери, оскільки саме через мову дитина вчиться керувати власними емоційними станами, регулювати поведінку відповідно до соціальних норм.

Вольова сфера у дітей дошкільного віку з порушення мовлення формується із запізненням. У таких дітей спостерігається недостатня довільність дій, низький рівень наполегливості, труднощі у плануванні та виконанні завдань, що потребують зусиль. Вони часто швидко відмовляються від складних завдань, уникають ситуацій невдачі, що свідчить про зниження самоконтролю та саморегуляції. Причинами цього є не лише мовленнєві обмеження, а і недостатня сформованість внутрішнього плану дій, емоційно-вольових установок, а також низька мотивація до подолання труднощів.

У контексті сучасних психолого-педагогічних досліджень підкреслюється необхідність комплексного підходу до розвитку емоційно-вольової сфери дітей із ЗНМ [1,4,5]. Ефективними засобами вважаються ігрові методики, елементи арт-терапії, музикотерапії, казкотерапії, які дозволяють м'яко впливати на емоційну сферу дитини, формуючи позитивний емоційний фон і стимулюючи

розвиток вольових якостей. Використання творчих методів у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями, наголошують дослідники, сприяє зниженню емоційної напруги, підвищенню впевненості у собі та покращенню комунікативної активності.

Зроблений нами аналіз наукових джерел свідчить, що розвиток емоційно-вольової сфери у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня має бути спрямований не лише на формування мовленнєвих умінь, але і на гармонізацію емоційного стану та підвищення рівня саморегуляції. Саме інтеграція логопедичної, психологічної та педагогічної роботи забезпечує найбільш повноцінний розвиток особистості таких дітей та їх успішну підготовку до шкільного навчання.

З метою вивчення особливостей емоційно-вольової сфери дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня нами було проведене експериментальне дослідження на базі закладу дошкільної освіти «Казка» міста Чоп. Загальна кількість досліджуваних дітей становила 16 осіб старшого дошкільного віку: 8 дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) III рівня та 8 – з нормотиповим мовленнєвим розвитком (НМР). Для оцінки емоційно-вольової сфери використовували метод наукового спостереження та тестування за наступними методиками: методика «Емоційна ідентифікація» (автор О. Ізотова) з метою вивчення сформованості процесів усвідомлення емоцій, їх розуміння та визначення рівнів ідентифікації емоцій [6]; методика «Емоційна піктограма» (автор О. Ізотова, в модифікації М. Кузьміщевої) з метою визначення особливостей емоційного розвитку [2].

В таблиці 1 подано узагальнені дані діагностики дітей із ЗНМ III рівня (8 осіб), отримані за методиками «Емоційна ідентифікація» та «Емоційна піктограма».

Таблиця 1

Результати тестування старших дошкільників із ЗНМ III рівня щодо особливостей емоційно-вольової сфери

Рівень розвитку	«Емоційна ідентифікація» (автор О. Ізотова)	«Емоційна піктограма» (автор О. Ізотова, модифікація М. Кузьміщевої)	Кількість дітей	%
Високий	1	1	1	12%
Середній	3	3	3	38%
Низький	4	4	4	40%

У більшості дітей із мовленнєвими порушеннями виявлено середній 3 особи (38%) або низький 4 особи (40%) рівень здатності розпізнавати, вербалізувати та диференціювати емоційні стани. Такі діти часто плутають базові емоції, мають труднощі з вибором правильної піктограми, демонструють невпевненість та недостатню емоційну усвідомленість. Спостерігалися труднощі у вираженні емоцій та встановленні емоційного контакту з однолітками.

В таблиці 2 подано узагальнені дані діагностики дітей із НМР (8 осіб), отримані за методиками «Емоційна ідентифікація» та «Емоційна піктограма».

Таблиця 2

Результати тестування старших дошкільників із НМР щодо особливостей емоційно-вольової сфери

Рівень розвитку	«Емоційна ідентифікація» (автор О. Ізотова)	«Емоційна піктограма» (автор О. Ізотова, модифікація М. Кузьміщевої)	Кількість дітей	%
Високий	5	5	5	62%
Середній	3	3	3	38%
Низький	0	0	0	0%

Більшість нормотипових дітей 5 осіб (62%) продемонстрували високий рівень емоційної обізнаності, здатності розпізнавати широкий спектр емоційних станів та адекватно їх відображати. У процесі виконання завдань вони були активними, впевненими, добре орієнтувались у піктограмах, давали розгорнуті пояснення та проявляли емоційну гнучкість.

За результатами методики «Емоційна ідентифікація» О. Ізотової тільки 1 дитина (12%) із ЗНМ III рівня показала високий рівень емоційної ідентифікації, 3 (38%) – середній, тоді як 4 (40%) – мали низький рівень. У групі нормотипових дітей 5 осіб (62%) продемонстрували високий рівень здатності розпізнавати і називати емоції, 3 (38%) – середній, і жодної особи з низьким рівнем. Таким чином, можна зробити висновок, що нормотипові діти частіше правильно ідентифікують емоції та не потребують підказок, тоді як діти із ЗНМ проявляють нижчу емоційну усвідомленість і потребують корекційної та розвиткової роботи в процесі розпізнавання емоцій.

За результатами проведеної методики «Емоційна піктограма» О. Ізотової, в модифікації М. Кузьміщевої, спостерігається аналогічна тенденція. У групі дітей із ЗНМ III рівня високий рівень символізації емоцій також показала 1 особа (12%), середній рівень – 3 (38%), низький – 4 (40%). Нормотипові діти значно частіше адекватно підбирали символи або піктограми для вираження емоцій: також ті ж 5 осіб (62%) продемонстрували високий рівень, 3 (38%) – середній, і жодної особи з низьким рівнем не було виявлено. Отримані результати свідчать, що у дітей із ЗНМ III рівня присутні труднощі з емоційною символізацією, а це є ознакою недостатньої емоційної диференціації, тоді як у їх нормотипових однолітків здатність до символізації емоцій сформована значно краще.

Аналіз емоційно-вольових поведінкових проявів за результатами спостереження показав, що у групі дітей із ЗНМ III рівня лише 2 особи (24%) мали достатньо високий для їх віку рівень емоційної стабільності, тоді як у 6 (76%) спостерігалися труднощі у регуляції поведінки: тривожність, уникання, імпульсивність та потреба у зовнішній підтримці. У дітей з НМР 5 осіб (62%) продемонстрували високий рівень емоційної стабільності та самоконтролю і 3 (38%) – середній а 25%, вони мали невеликі труднощі. Це свідчить про те, що емоційно-вольова сфера обстежених дошкільників із НМР більш гармонійна, вони проявляють ініціативність і самостійність у поведінці, тоді як у дітей із ЗНМ III рівня переважають ознаки тривожності та залежності від дорослого.

Тож, опрацювавши результати емпіричного дослідження, ми бачимо, що діти із ЗНМ III рівня мають труднощі в розвитку емоційно-вольової сфери порівняно з їх однолітками із НМР. Це проявляється у нижчому рівні емоційної ідентифікації, труднощах символізації емоцій та в емоційно-вольовій нестійкості у поведінкових проявах. У них значно нижчі результати щодо розпізнавання емоцій, їх символічного відтворення та здатності до довільної регуляції поведінки порівняно з їхніми ровесниками із НМР. Це проявляється у переважанні середніх і низьких показників за використаними методиками, більшій тривожності, невпевненості та вираженій залежності від підтримки дорослого.

Отримані результати підкреслюють необхідність спеціально спрямованої психологічної та педагогічної корекції вищезазначених труднощів у старших дошкільників із ЗНМ III рівня та розвиткової

роботи щодо формування у них емоційної компетентності. Таким чином, ми констатуємо, ці діти потребують спеціально організованих психокорекційних занять, що поєднували б розвиток емоційної усвідомленості, тренування навичок емоційної символізації, зокрема через роботу з піктограмами та формування у них механізмів емоційної саморегуляції.

Результати проведеного констатувального експерименту підтверджують висновки науковців, що мовленнєві порушення суттєво впливають на становлення емоційно-вольової сфери старшого дошкільника, адже мовлення виступає важливим засобом розпізнавання, пояснення та контролю власних емоційних станів. Тож, наше емпіричне дослідження щодо особливостей емоційно-вольової сфери старших дошкільників із ЗНМ III рівня ще раз підкреслює необхідність системної психокорекційної та розвиткової роботи з такими дітьми. Ефективна психокорекційна робота має включати розвиток навичок емоційної ідентифікації, вправлення у вербалізації емоцій, використання піктограм, сюжетних ілюстрацій і рольових ігор, а також тренування самоконтролю і емоційної регуляції. Що в свою чергу сприятиме більш гармонійному розвитку їх емоційно-вольової сфери, підвищенню впевненості та поліпшенню комунікативних умінь.

Висновки. Отримані результати дослідження свідчать про те, що особливості емоційно-вольової сфери дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня мають свої специфічні прояви, пов'язані з труднощами у регуляції емоцій, недостатнім рівнем самоконтролю та проявами емоційної нестійкості. Це підтверджує положення науковців, які вказують на взаємозв'язок між розвитком мовлення та емоційно-вольовою сферою дитини. Виявлені показники засвідчують необхідність цілеспрямованої психокорекційної роботи щодо розвитку емоційної стабільності та вольових якостей у дітей із ЗНМ III рівня, що, у свою чергу, сприятиме покращенню їхньої соціальної адаптації та міжособистісних взаємин. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні психокорекційної програми, спрямованої на подолання виявлених труднощів емоційно-вольової сфери зазначеної категорії дошкільників. Особливу увагу планується приділити використанню ігрових, арт-терапевтичних та музикотерапевтичних вправ, як ефективних інструментів формування самоконтролю, позитивного емоційного фону та гармонійного

особистісного розвитку дітей із ЗНМ III рівня. Такі напрями дозволять поглибити розуміння взаємозалежності мовленнєвого і емоційного розвитку та сприятимуть удосконаленню сучасних підходів до психолого-педагогічного супроводу вищезазначеної категорії старших дошкільників.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2003. 344 с.
2. Дерев'янка С., Лавренко С. Методичні засоби діагностики емоційного інтелекту у дітей. *Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки*. 2020. Вип.7. С.23-29.
3. Загальна психологія: підручник для студентів вищ. навч. закладів /за заг. ред. акад. С.Д. Максименка. К.: Форум, 2002. 356 с.
4. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія: навч. посіб. /за ред. Шеремет М.К. Київ: Знання, 2010. 293 с.
5. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення: монографія. Київ: ДІА, 2016. 304 с.
6. Недозим І. В. Методики дослідження соціального інтелекту у дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.08. Київ, 2019. 222 с. URL: http://ispukr.org.ua/articles/19/190402_d.pdf (дата звернення: 06.09.2025р.)

УДК 373.5.015.3:159.922.76-056.34

Лідія МАРТИНЮК

*здобувачка освіти ОС Магістр
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»*

*Науковий керівник – Лідія ДРОЗД
кандидат психологічних наук,
Херсонський державний університет*

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

У статті розглядаються особливості психологічного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра в умовах закладу освіти. Відображено особливості психіки дітей з розладами аутистичного спектра. Визначено основні напрями роботи, орієнтовані на розвиток соціальних навичок, емоційної регуляції та адаптацію дитини в інклюзивному середовищі.

Ключові слова: *розлади аутистичного спектра, психологічний супровід, інклюзивне середовище, соціалізація, емоційна регуляція.*

Постановка проблеми. Діти з розладами аутистичного спектра потребують спеціального психологічного супроводу в

навчальному середовищі, оскільки труднощі у спілкуванні, емоційна нестабільність та сенсорна гіперчутливість значно ускладнюють їх соціальну адаптацію.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Питання психологічного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра розглядають дедалі частіше. Вивчення взаємозв'язку мовленнєвих труднощів та поведінкових розладів є актуальним завданням сучасної логопедії та психології. У працях українських дослідників, таких як Г. Смоляр, А. Чуприков, Ю.Багрій та ін. підкреслюється що ефективний супровід таких дітей в навчанні можливий лише за умов комплексного підходу. У працях зарубіжних вчених (Г.Аспергер, Б.Гермелін, Л.Бендер) можна ознайомитись з концепцією навчання та соціалізації дітей з РАС.

Мета статті: обґрунтування особливостей психологічного супроводу дітей з розладами аутистичного спектра в умовах закладу освіти, визначення основних напрямів та методів роботи, які будуть допомагати їм адаптуватись в інклюзивному середовищі.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розлади аутистичного спектра (РАС) – це комплекс нейророзвиткових порушень, що з'являються на ранніх етапах дитинства і проявляються труднощами у спілкуванні, соціальній взаємодії та схильністю до стереотипних, повторюваних форм поведінки.

З психолого-педагогічної точки зору, діти з розладами аутистичного спектра в освітньому просторі потребують особливої організації навчального процесу, індивідуального підходу та системного психологічного супроводу, оскільки їхні особливості сприймання, мислення й емоційного реагування суттєво відрізняються від типового розвитку [4].

Психологічний супровід дітей з РАС має бути комплексною діяльністю команди спеціалістів та батьків дитини, що буде допомагати створити необхідні умови, які будуть сприяти розвитку особистості дитини, успішно адаптуватись та інтегруватись в соціум. Така команда має включати в себе директора з навчально-виховної роботи, вчителя, асистента вчителя, практичного психолога, вчителя-дефектолога, реабілітолога чи інших медичних фахівців (за потреби, при врахування індивідуальних особливостей дитини) та батьків або опікунів дитини [1].

У цій діяльності провідним вважається не лише попереднє визначення стану дитини, а й науково обґрунтований вибір форм, методів і напрямів корекційно-розвивальної роботи, оскільки саме вони становлять основу всієї педагогічної діяльності та визначають її ефективність.

Комплектування класів корекційно-розвивального навчання для дітей із розладами аутичного спектра здійснюється на основі комплексного клініко-психолого-педагогічного обстеження, що дозволяє визначити оптимальні умови навчання згідно індивідуальних потреб дитини. Організація навчального процесу відбувається за варіативними навчальними планами й програмами, які забезпечують диференційований підхід до кожного учня із різним рівнем готовності навчання.

Передбачено чотири варіанти комплектування, що відрізняються віковими особливостями дітей, рівнем їхньої навчальної готовності та попереднім досвідом шкільного навчання. Вони дають змогу своєчасно включати дітей у систему корекційно-розвивального навчання, попереджати стійку неуспішність і сприяти гармонійному розвитку особистості. Особлива увага приділяється наступності між дошкільною та шкільною ланками освіти, реалізації принципів діяльнісного підходу, а також забезпеченню корекційної спрямованості усіх видів дитячої діяльності [5].

Під час навчання необхідно забезпечити дітям можливість активної предметно-практичної діяльності, що сприяє засвоєнню знань через чуттєвий досвід, спостереження, мовленнєву та математичну практику. Всі завдання повинні бути змістовними й розвивальними та водночас доступними для кожного учня з урахуванням його темпу та індивідуальних можливостей.

У сучасному світі існує значна кількість корекційних методик, спрямованих на підтримку осіб із розладами аутичного спектра. Ця сфера постійно розвивається, адже наукові дослідження відкривають нові підходи до розуміння й подолання особливостей розвитку таких дітей. Основні методики корекційної роботи з дітьми з РАС можна умовно поділити на кілька напрямів: поведінкові, розвивальні, сенсорно-перцептивні та еkleктичні. Кожен із них має власну концепцію, але всі спрямовані на розвиток

комунікації, соціальної взаємодії та адаптації дитини до навколишнього середовища.

Однією з ефективних методик корекції поведінкових порушень у дітей з РАС є програма **ТЕАССН** (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children), що була розроблена Еріком Шоплером. Вона передбачає індивідуальне планування навчально-терапевтичних заходів для кожної дитини з метою розвитку комунікативних навичок, підвищення рівня адаптації та соціалізації. Основний акцент робиться на тісній співпраці між батьками, дитиною та фахівцями, що забезпечує послідовність і ефективність корекційного процесу [3].

АВА-терапія (Applied Behavior Analysis) – це сучасний метод корекційної роботи, спрямований на подолання порушень розвитку у дітей з розладами аутичного спектра. Її основою є систематичний аналіз поведінки дитини з метою посилення бажаних реакцій і поступового зменшення небажаних. Цей підхід допомагає сформувати навички самостійності, самообслуговування та соціальної адаптації. АВА-терапія вважається одним із найрезультативніших напрямів поведінкової корекції, оскільки за її допомогою можна безпосередньо впливати на розвиток шляхом модифікації факторів навколишнього середовища [6].

Також застосовується **холдінг-терапія** (або терапія утримування), запропонована М. Уелшем. Основна мета холдінг-терапії – подолати емоційне відчуження дитини та поступово навчити її отримувати комфорт від тактильного контакту. У процесі терапії дитина поступово звикає до фізичного дотику і з часом починає відчувати задоволення від взаємодії, навіть якщо на початкових етапах проявляє опір [2].

Підсумовуючи, можна зазначити, що сучасна корекційно-розвивальна робота з дітьми з розладами аутичного спектра базується на різноманітних методиках, кожна з яких має власні принципи та напрямки впливу. Якщо порівнювати, то програми ТЕАССН і АВА-терапія спрямовані на структурування навчального середовища, розвиток комунікації, самостійності та соціальної адаптації дитини, тоді як холдінг-терапія, попри спірність підходу, орієнтована на подолання емоційного відчуження та встановлення фізичного контакту з дитиною.

Загалом ефективна корекційна робота передбачає комплексне використання різних методик з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, послідовну підготовку спеціалістів і тісну взаємодію з батьками. Такий інтегрований підхід дозволяє не лише поліпшити навчальні та соціальні навички дітей, а й сприяє їхній гармонійній адаптації та розвитку в суспільстві.

Висновки. Діти з розладами аутичного спектра характеризуються унікальними особливостями психічного розвитку, які проявляються у значних труднощах соціальної взаємодії, спілкування, емоційної регуляції та поведінкових реакціях. Їхні сенсорні та когнітивні особливості можуть значно відрізнятися від нормотипових дітей, що потребує врахування цих відмінностей у навчальному процесі.

Психологічний супровід дітей з РАС у закладах освіти має бути комплексним і включати системну взаємодію команди фахівців та батьків. Він передбачає проведення корекційно-розвивальних занять, організацію структурованого і передбачуваного навчального середовища, врахування сенсорних, когнітивних та емоційних особливостей кожної дитини. Такий підхід сприяє розвитку соціальних навичок, самостійності, адекватної поведінки, емоційної регуляції та підготовки дітей до активної участі в інклюзивному середовищі, забезпечуючи їх адаптацію та інтеграцію в соціум.

Організація навчального процесу за варіативними планами і програмами, а також чотирьохрівневе комплектування класів корекційно-розвивального навчання дозволяє враховувати вікові особливості дітей, рівень їхньої шкільної готовності та попередній досвід навчання. Такий диференційований підхід забезпечує індивідуальне включення дітей у навчальний процес, своєчасне заповнення навчальних прогалин та попередження стійкої неуспішності.

Сучасні методики корекційної роботи, такі як ТЕАССН, АВА-терапія та холдінг-терапія, мають різні принципи та підходи, але всі спрямовані на розвиток комунікаційних здібностей, самостійності, соціальної адаптації та корекцію поведінки. Ефективна робота з дітьми з РАС потребує інтегрованого підходу, що передбачає одночасне використання різних методик, врахування індивідуальних особливостей дитини, системну підготовку фахівців і активну участь батьків. Впровадження інтегрованого

підходу дозволяє не лише досягти позитивних результатів у навчанні, а й забезпечити повноцінну участь дітей з РАС у житті суспільства, підвищуючи їхню якість життя та соціальну інтеграцію.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барна Л.В. Психологічний супровід дітей з особливими потребами в умовах інклюзивного навчання. Київ: Логос, 2020. 150 с.
2. Завітренко Д.Ж. Застосування холдинг-терапії в роботі з дітьми, що мають розлади аутичного спектру. Editorial board. 2021. 289 с.
3. Калашник С. В. Огляд методик корекції поведінкових порушень у дітей з РАС. 2020. 237 с.
4. Лещук Г. Соціальна робота з дітьми із розладами аутичного спектру: комунікативний аспект. Social Work and Education. 2016. Т. 3, № 2. С. 26-33.
5. Психолого-педагогічна допомога дітям з розладами аутистичного спектру: монографія. Умань: Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2024. 230 с.
6. Шрамм Р. Дитячий аутизм і АВА: терапія, що ґрунтується на методах прикладного аналізу поведінки. Центр учбової літератури. 2021. 140 с.

УДК 376.2:159.9

Євгенія ПРЯДКА,
практичний психолог
Комунальної установи
Сумський обласний центр
комплексної реабілітації
дітей та осіб з інвалідністю

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: СИСТЕМА РАНЬОГО ВТРУЧАННЯ

У статті розглядаються особливості психологічного супроводу дітей раннього віку з порушеннями розвитку або з ризиками їх виникнення в контексті реалізації послуги раннього втручання. Висвітлюється значення раннього періоду розвитку (від народження до чотирьох років) як критичного для формування інтелекту, психіки та особистісних якостей дитини. Наголошується на необхідності комплексного підходу, який передбачає міждисциплінарну взаємодію фахівців психологічної, педагогічної, медичної та соціальної сфер.

Зазначено, що ефективність корекції порушень розвитку значною мірою залежить від віку, у якому розпочато втручання, а також від участі сім'ї в процесі допомоги. Описано етапи реалізації програми раннього втручання – від первинного звернення родини до оцінки результатів та підготовки дитини до переходу в освітній заклад.

Результати аналізу підтверджують, що системна робота в межах програми раннього втручання не лише сприяє зменшенню наслідків порушень розвитку, а й підвищує якість життя сім'ї, формуючи у батьків відчуття підтримки, впевненості та компетентності у вихованні дитини з особливими потребами.

Ключові слова: порушення розвитку; раннє втручання; психологічний супровід; діти раннього віку; міждисциплінарна взаємодія; сімейно-центрований підхід; нейропсихологічний розвиток.

Постановка проблеми. Ефективність корекції порушень розвитку безпосередньо залежить від віку дитини, у якому розпочато психолого-педагогічну допомогу. Наукові дослідження доводять, що раннє втручання (від народження до чотирьох років) має вирішальне значення для формування основних психічних функцій, емоційної стабільності, комунікативних навичок і соціальної адаптації.

У сучасних умовах соціально-економічної нестабільності, криз і воєнних дій спостерігається зростання кількості дітей із порушеннями розвитку або з ризиками їх виникнення. Це зумовлює необхідність створення ефективної системи психологічного супроводу, яка б забезпечувала не лише своєчасне виявлення труднощів розвитку, а й комплексну підтримку сім'ї.

Отже, проблема полягає у пошуку дієвих моделей міждисциплінарної взаємодії фахівців медичної, освітньої та соціальної сфер, які б забезпечили раннє виявлення, корекцію та профілактику порушень розвитку дітей раннього віку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій: У період кризи та хаосу кількість дітей з вадами фізичного та психологічного розвитку збільшується у геометричній прогресії. Лікарі та науковці б'ють на сполох. Кожного дня спеціалісти розробляють нові підходи, моделі, методи корекції порушень розвитку.

Мета статті: розкрити особливості психологічного супроводу дітей раннього віку з порушеннями розвитку або з ризиками їх виникнення шляхом упровадження послуги раннього втручання як ефективної форми комплексної підтримки сім'ї.

Стаття спрямована на обґрунтування значення раннього періоду розвитку для формування базових психічних функцій дитини, аналіз ролі міждисциплінарної взаємодії фахівців, а також визначення оптимальних шляхів психологічної допомоги родинам, які виховують дітей із порушеннями розвитку.

Виклад основного матеріалу. Психологічний супровід дитини починається з моменту народження. Спочатку його здійснюють лікарі та батьки, згодом – фахівці освітніх закладів. Психологічні служби садочків, шкіл, ВНЗ спостерігають за основними етапами

становлення особистості та за потреби коригують і допомагають. Науковцями доведено, що чим раніше відхилення в розвитку почнуть коригуватися, тим менший негативний вплив вони здійснюватимуть на дитину в майбутньому. А оскільки відхилення від норми за статистикою діагностують до 4-х років, то початок корекції має припадати саме на цей період.

Ранній вік, від народження до чотирьох років, – критичний для формування інтелекту, особистісних якостей і психіки [1]. З точки зору нейробіології в цей період діти особливо піддатливі і сприятливі до змін, які можуть позитивно або негативно вплинути на їхній глобальний розвиток [3, с. 35]. Результати серйозних сучасних наукових досліджень в області нейронаук свідчать про важливість перших років життя для розвитку у дитини здатності навчатися протягом усього її життя [3, с. 36]. Також не менш важливим фактором є те, що наш мозок найбільш пластичний якраз у період до 3-4 років.

При плануванні корекції слід також враховувати, що порушення розвитку дитини торкаються кожного в сім'ї, тому працювати потрібно з усіма членами родини. А також те, що ефективність корекції залежить від того, кого саме залучено до її процесу. Тому раціонально буде залучити фахівців як соціальної сфери, так і освітньої, і медичної.

Все вищезазначене може забезпечити послуга раннього втручання.

Раннє втручання – це допомога сім'ям з дітьми від народження до 3-4 років, які мають порушення розвитку або ризик їх виникнення. Підтримка спрямована на покращення розвитку дитини та підвищення якості життя родини [2].

Процес раннього втручання має певний алгоритм.

Після постановки діагнозу або віднесення дитини до групи ризику, першим, що має зробити родина – це звернутися до закладу, який надає послугу «раннього втручання». Цей крок може бути нелегким, адже родина, в якій з'являється дитина з інвалідністю або дитина яка має ризик порушень розвитку знаходиться в стані стресу і пригнічення. Тому члени сім'ї часто «не приймають» діагноз дитини. І як наслідок, минає час, початок корекції відкладається і допомогти дитині стає складніше.

Наступним етапом є первинні зустрічі законних представників дитини з фахівцями закладу, який надає послугу. На цьому етапі відбувається знайомство, встановлення контакту між сторонами та первинна оцінка розвитку дитини, а також потреб сім'ї. Також відбувається вибір фахівців, які увійдуть в команду супроводу.

Третім етапом є визначення спеціалістами та законними представниками пріоритетних напрямків роботи, постановка цілей, планів та завдань подальшої роботи, а також визначення очікувань законних представників.

Четвертий етап – безпосереднє виконання плану, реалізація цілей та завдань. Виконання даного етапу може відбуватись в різних формах, які будуть найзручнішими та найефективнішими для родини. Головне, щоб ці методи були в природному для дитини середовищі. Це можуть бути як онлайн-зустрічі так і відвідування родини вдома, або під час інших побутових справ чи активностей, які звичні для родини.

Наступний етап – оцінка ефективності роботи. Відбувається обговорення результатів досягнень, обговорення із законними представниками чи виправдались їх очікування.

Приблизно за рік до закінчення надавання послуг раннього втручання починається підготовка до переходу дитини до навчального закладу. Фахівці, які супроводжують родину допомагають обрати відповідний освітній осередок, при цьому контактуючи із фахівцями нового закладу вже після переходу дитини.

Таким чином послуга раннього втручання надає можливість родині не переживати самотійно кризовий період в їхньому житті, а проходить разом з сім'єю етапи дорослішання дитини та підтримує кожного члена сім'ї.

Висновки. Науковцями доведено, що чим раніше розпочато корекцію порушень розвитку, тим ефективнішими є результати психолого-педагогічної роботи. Ранній період – від народження до чотирьох років – є критичним для формування основних когнітивних, емоційних та соціальних функцій дитини, адже саме в цей час мозок характеризується найвищим рівнем нейропластичності, що забезпечує можливість швидкого засвоєння нових навичок і формування компенсаторних механізмів.

Ефективність корекційно-розвивальної роботи залежить не лише від віку дитини, а й від участі сім'ї та командної співпраці

фахівців різних галузей – психологів, педагогів, лікарів, соціальних працівників. Саме міждисциплінарний підхід забезпечує комплексний вплив на розвиток дитини та підтримку родини в кризовий період.

Реалізація послуги раннього втручання дозволяє своєчасно виявляти та коригувати труднощі розвитку, покращує якість життя родини, формує позитивне ставлення батьків до особливостей своєї дитини та підвищує їхню психологічну компетентність.

Отже, система раннього втручання є важливою складовою сучасної моделі психологічного супроводу дітей раннього віку, спрямованої на гармонійний розвиток дитини та підтримку сім'ї як головного середовища її становлення.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Раннє втручання : веб-сайт. URL: <https://mon.gov.ua/osvita-2/doshkilna-osvita-2/rannie-vtruchannia>
2. Раннє втручання : веб-сайт. URL: <https://nus.org.ua/2020/07/25/shho-take-rannye-vtruchannya-i-navishho-vono-potribne>
3. Рекомендовані практики в ранньому втручанні : посібник для фахівців. Харків: Факт, 2021. 356 с.

УДК 373-056.2/3

Наталія ЦУРІКОВА

*здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності
«Спеціальна освіта. Логопедія»
Дніпровського національного
університету імені Олеся Гончара*

*Науковий керівник – Людмила НІКОЛЕНКО,
кандидат педагогічних наук, доцент
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара*

МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗНАТЬ ПРО ЗДОРОВ'Я У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Збереження здоров'я дітей з інтелектуальними порушеннями вважається найголовнішими завданнями суспільства, що вимагає розвідок інноваційних технологій. У статті висвітлюються проблеми формування знань про здоров'я у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Проаналізовані наукові напрацювання для пошуку ефективних методів і підходів з емпіричного дослідження рівня засвоєння дітьми понять і навичок збереження здоров'я. Презентована здоров'язберігаюча технологія з ТРВЗ щодо формування у дітей знань, навичок з культури гігієни, правил здорового харчування і безпеки життєдіяльності.

***Ключові слова:** методичні аспекти, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, дошкільники, знання про здоров'я.*

Постановка проблеми. Турбота про власне здоров'я – це важлива умова для активної життєдіяльності кожної людини, яка все більше стає актуальною з віком. На сьогодні викликом для педагогів спеціальної освіти постає проблема розвинути здорову, освічену, творчу особистість, здатну знайти своє місце у системі соціальних відносин. Особливої уваги вимагає питання формування знань, умінь і навичок у дошкільників з інтелектуальними порушеннями (ІП). Саме в ранньому віці формується здоров'я-збережувальна компетентність дитини, що допомагає розбудувати в майбутньому установки ціннісного ставлення до власного здоров'я та стійкої мотивації до здорового стилю життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У чисельних наукових дослідженнях педагогів і психологів (Т. Андрющенко, В. Барко, Ю. Бойчук, В. Бондар, В. Гладуш, Н. Климко, О. Козинець, А. Колупаєва, С. Конопляста, Л. Лохвицька, С. Миронова, та інші) доведено, що вчасно підібрана корекційно-розвивальна програма з дітьми з ІП сприяє розвитку вищих психічних процесів, підвищенню пізнавальної активності, комунікації та успішної соціалізації в закладі освіти [1]. Проблемі ознайомлення дітей з основами здоров'я присвячено багато напрацювань: Т. Андрющенко, О. Беленька, Н. Зимівець, М. Машовець займалися вивченням ціннісного ставлення до здоров'я; О. Богініч,

В. Вільчковський, Н. Денисенко, М. Єфіменко, Ю. Шевченко досліджували проблеми формування фізичного здоров'я; О. Гаяш, В. Гладуш, А. Криворотько, Л. Лохвицька, В. Нестеренко, Л. Ніколенко, О. Переворська, О. Чеботарьова та інші визначили корекційні й методичні підходи з формування основ здоров'я для дітей з інтелектуальними порушеннями.

Мета статті – розкрити методичні аспекти емпіричного дослідження з проблеми формування знань про здоров'я у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. У сучасній дошкільній освіті недостатньо вирішеною залишається проблема підбору ефективних методик і технологій з дослідження корекційно-розвивальної роботи та визначання

рівнів сформованості знань про здоров'я дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

Виклад основного матеріалу. Методологічною основою з дослідження впливу здоров'язберігаючих технологій на формування знань дітей про здоров'я є застосування комплексу наукових підходів, які підпорядковані системі законів діалектики, взаємопов'язані між собою та взаємозбагачують одна одну. Мета усіх здоров'язбережувальних освітніх технологій – сформувані в дітей необхідні знання, вміння та навички здорового способу життя, навчити їх використовувати отримані знання в повсякденному житті.

У нашому дослідженні ми прагнемо дати дошкільникам з ІП загальні знання про здоров'я, а це означає формування здоров'язбережувальної компетентності, яка зможе виконувати такі функції: розвивальну, стимулюючу, психологічну, дидактичну, виховну, які окреслюють особливості планування корекційно-виховних занять та пошуку ключових методів і технологій.

І. Бех, Є. Бондаревська, О. Коберник, Л. Петерсон визначили здоров'язбережувальне розвивальне середовище одним із головних умов для активної освітньої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями, яке сприяє збагаченню знань та розширенню потенційних можливостей дітей у взаємодіяльності в соціумі з метою пізнання себе та інших.

Ще Ян Коменський наголошував на ключову роль «діяльності рук» у навчанні дітей в колі застосування різних аналізаторів для сприймання інформації. Тому ми обрали **діяльнісного підхід**, що ґрунтується на принципі єдності свідомості та діяльності, який допоможе в емпіричному дослідженні задіяти методи: ігровий (дидактичні і настільні ігри), практичний (вправи на моделювання ситуацій, аплікація, конструювання).

Особистісно-орієнтований підхід також вважається основоположним у корекційній роботі з дітьми з ІП. У своїх дослідженнях О. Гаяш виявила головне спрямування цього підходу, як одного з найкращих методів повного розкриття індивідуальних аспектів розвитку (актуальної зони) і можливостей дитини (зони найближчого розвитку). Під час індивідуальної бесіди ми обрали метод альтернативного вибору за картинками «Що для людини

найважливіше?», який підкреслює можливості дитини виразити власні думки.

На цілісний процес розвитку особистості дитини з ІП має вагомий вплив **диференціальний підхід**, що включає нахили, здібності і потенційні можливості. Цей підхід ми застосували у визначенні підбору завдань за складністю в залежності від рівня розвитку дошкільників.

У нашій формувальній діяльності важливо застосовувати нестандартну практику, яка забезпечується **інтегративним підходом**. Цей підхід, за Ю. Зубцовим та О. Андрющенко, передає нестандартний характер розвивальних впливів і надає дітям можливість розуміння навколишнього світу в системі, у комплексі та сприяє підвищенню розвитку рівня осмислення в різних ситуаціях життя [3, с.32]. Протягом дня на заняттях, в ігровій діяльності, режимних моментах нами збиралася інформація з умінь дитини в практичній діяльності реалізувати свої знання з культури гігієни, правил здорового харчування і безпеки життєдіяльності.

Дитиноцентрований підхід, за поглядами Я. Корчак, А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького вважається головним у розвитку дитини, у становленні позитивної «Я»-концепції. Тому нам було важливо дізнатися, як дитина зможе оцінити свою діяльність та інших за методом моделювання ситуації за картиною «Чи правильно вчинили?».

В світі реформи НУШ **компетентнісний підхід** забезпечує формування у дошкільників життєвої компетентності (накопичування життєвого досвіду, вправлення у вчинках, збагачення емоційної сфери).

Актуальним вважаємо у корекційно-розвиткову роботу з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями задіяти інноваційну технологію ТРВЗ (теорія розв'язування винахідницьких завдань), відповідно до якої нами створена корекційно-розвивальна програма «Країна здоров'я» (табл.1).

Мета програми: сформувати в дітей необхідні знання про здоров'я та його складники, вміння та навички використовувати знання в повсякденному житті.

Загальноосвітні завдання: формувати у дошкільників знання, уміння і навички про здоров'я, розвивати мислення, пам'ять, увагу.

Корекційно-розвивальні завдання:

- **пізнавальний розвиток:** збагачувати знання з основних чинників збереження здоров'я (правильне харчування, дотримання культури гігієни, безпечна поведінка). Вчити усвідомлено підходити до свого харчування (аналізувати, узагальнювати, робити висновки. Усвідомлювати правила культури гігієни та користування предметами гігієни;
- **мовленнєвий розвиток:** формувати комунікативні уміння і навички, збагачувати пасивний та розвивати активний словник, розвивати фонетико-фонематичну сторону мовлення, вчити пояснювати свій вибір у рішенні проблеми, обґрунтовувати свою думку;
- **сенсомоторний розвиток:** розвивати зорове сприйняття через колір та форму предметів, дрібну моторику пальців, слухове і тактильне сприймання;
- **особистісний розвиток:** сприяти психологічній та емоційній корекції поведінки дитини, виховувати розсудливість і дбайливе ставлення до свого здоров'я.

Означені вище наукові підходи і представлена корекційно-розвиткова програма у комплексі сприятимуть розвитку соціально активної дитини, зможуть розкрити обсяг сформованих знань про здоров'я і потенційні можливості дитини з ІП.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у цій статті нами обґрунтовані такі наукові підходи: особистісно-орієнтований, індивідуальний та диференційований, корекційно-розвивальний, діяльнісний, компетентнісний, дитиноцентрований, інтегрований, які стануть в нагоді для цілеспрямованого обстеження дітей щодо сформованості в них знань про власне здоров'я. Ці підходи виступають методологічною основою, на якій має ґрунтуватися практична робота з формування знань про здоров'я у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для реалізації практичної частини дослідження нами розроблена корекційно-розвивальна програма «Країна здоров'я» за технологією ТРВЗ, яка покликана сформувати у дошкільників з інтелектуальними порушеннями знання про здоров'я (культурно-гігієнічні навички, правила здорового харчування і безпеки життєдіяльності), а також навчити їх усвідомлювати елементарні правила збереження та зміцнення здоров'я, оволодіти практичними навичками збереження здоров'я, необхідними у повсякденному житті.

Таблиця 1

Тематичний план упровадження корекційно-розвивальної програми «Країна здоров'я»

№	Тема, інструментарій	Реальне завдання:	Фантастичне завдання	Адаптоване завдання
I.	Модуль «Добре харчуватися – здоров'я набиратися»			
	1 блок			
1.	«Мандрівка до країни Здоров'я» Пристрій круги Луллія	<u>Дидактична гра «Коли, що робимо»</u> На 1 крузі обері картинку з дитиною. На 2 – картку з зубною щіткою (ложка, рушник, м'яч, олівці і т.п.), на 3 – картинки гри, вмивання, харчування тощо.	<u>«Що наплутав художник?»</u> - Вчити знаходити помилки дій дитини в підчас вмивання, гри харчування, тощо.	<u>«Так чи ні за мною повтори».</u> Показ дій. Далі дитина обирає картинку. Запитання: Що це? Що робить? Це корисно для здоров'я? Дитина робить висновок.
	2 блок			
2.	<i>Бесіда за казкою Н. Забіли «Про дівчинку, яка нічого не їла»</i> Пристрій круги Луллія	<u>Дидактична гра «Коли, що їмо»</u> На 1 крузі картинку дитини підбирати, на 2 - картинку частин доби, на 3 - страви до відповідної частини доби.	<u>«Допоможи Незнайкові розкласти страви».</u> Запропонуй герою страви і розклади на кругах за сніданком, обідом, вечерею.	<u>«Будемо грати - на сніданок. продукти вибрати»</u> Показ продуктів до сніданку. Обери собі продукти.
3.	<i>«Ми на ярмарок поспішали – смачні продукти купували»</i> Пристрій круги Луллія. <u>Аплікація:</u> Приготуємо борщ та компот.	<u>Д/гра «Назви продукти одним словом».</u> На 1 крузі назви продукти. На 2 крузі знайди (молочні, м'ясні, хлібобулочні продукти тощо)	<u>Придумай продукти до святкового столу</u> На 1-2 кругах обирають продукти, придумай назву фантастичну, на 3 – крузі до якого свята.	<u>«Покажи, де молочні (м'ясні) продукти»</u> (Показ молочних продуктів. Тепер обері, що небудь з мол. продуктів.

4.	«Шкідливі та корисні продукти» Відео-презентація до казки «Пригоди Карлсона», круги Луллія.	<u>Д/вправа «Допоможи Карлсону знайти корисні та шкідливі продукти»</u> На 1- крузі вибери смайлика (сумного, веселого). На 2- знайди картку корисним напоєм, 3 – з корисними продуктами.	<u>«Придумай герою фантастичну і корисну страву»</u> З далекої країни Африки до магазину привезли овочі і фрукти.	<u>«Знайди корисні та шкідливі продукти»</u> Показ фруктів - це корисні продукти, а жуйки - шкідливі. Обери корисні продукти собі.
3 блок				
5.	«Овочі і фрукти - друзі здоров'я» Пристрій круги Луллія.	<u>Д/гра «Опиши овочі, фрукти за картками»</u> На кожному крузі лежать овочі або фрукти. Дитина обирає за зразком описує.	<u>«Придумай назву вітамінному напою»</u> Дитина на 1крузі обирає картку, кому з родини готує напій, нам 2 – фрукти, овочі. Назви свій напій (грушово-банановий, і т.п.)	<u>«Збери фрукти» (овочі)</u> Склади у кошик фрукти з саду, а тепер овочі з городу (за зразком)
II.	Модуль «Добре діти вимивайтесь та чистенькими лишайтесь»			
1 блок				
1.	«Пригоди сонячних зайчиків у країні Здоров'я» Круги Луллія.	<u>Дидактична гра «Мої особисті речі»</u> Знайти картки з засобом гігієни на 1 крузі, на 2 - що робити з ним, на 3 смайлик (веселий-сумний)	<u>«Придумай фантастичний шампунь»</u> На 1 і 2 кругах знаходять половинки картинок шампуню. Придумай назву шампуню.	<u>«Допоможи хлопчику»</u> Хлопчик забруднився, що робити? Знайдемо картки гігієни.
2 блок				
2.	«Пригоди у місті Чистюлькіно» Пристрій круги Луллія.	<u>Д/гра «Назви одяг» (на кругах Луллія)</u> Вчити називати і узагальнювати тип одягу домашній, святковий, верхній, спортивний, робочий.	<u>Проблемна ситуація «Забруднився одяг, взуття»</u> Вчити дітей знати, яким засобами почистити від бруду одяг, взуття.	<u>Що потрібно зробити, щоб вичистити одяг, взуття? Що це? Светр чистий? Що треба зробити, щоб він став чистим?</u>

				Обери засіб для прання.
3.	«Хто руки чисто миє, той ніколи не хворіє» Конструктор Lego з чоловічками. Метод моделювання маленькими чоловічками -ТРВЗ)	<u>Д/гра «Маленькі чоловічки про чистоту»</u> Мета: Вправляти у назві фішок: вода – чоловічки рідини, бруд – тверді чоловічки. Висновки про користь миття рук.	<u>Вирішення проблемної ситуації:</u> Про дівчинку, яка не знала, коли миють руки і які потрібно продукти теж мити.	<u>День народження у Тані.</u> Визначити хто з гостей мив руки, а хто – ні, як поведять себе за столом.
3 блок				
4.	<u>Листівка для звірят «Корисні продукти для здоров'я зубів»</u> Круги Луллія технології ТРВЗ. (Аплікація з готових деталей: овочів, фруктів, інших продуктів).	<u>Чарівні круги покрути – корисні продукти знайди»</u> Мета: вчити викладати ланцюжок карток - корисних продуктів для зубів, називаючи зображення.	<u>«Придумай для звірят фантастичну зубну пасту»</u> Придумай назву фантастичній зубній пасті. Який тепер буде смак у зубної пастки?	<u>«Що потрібно для зубів?»</u> (знайди засіб для догляду за зубами. Що роблять щіткою? Порахуй, скільки разів на день ти почистиш зуби? (за зразком)
III	Модуль «Безпека та обачність, як запорука здорового життя»			
1 блок				
1.	«Зустріч із Вогником» Відео-презентація «Вогонь - користь та небезпека»	<u>Дослідницька діяльність.</u> Досліди зі свічкою та водою.	<u>Розв'яжи проблемну ситуацію:</u> Придумати прилад, що сам гріє.	<u>«Допоможи Зайчику»</u> Що робити, якщо побачили в лісі багаття?
2 блок				
2.	«Самі вдома зайченята – стережись малюки» Відео-презентація, круги Луллія.	<u>Дидактична гра «Знайди небезпечні предмети!»</u> Вибір серед карток небезпечних побутових предметів. Знаходити номери екстрених служб.	<u>Завдання:</u> Виклади номер пожежників, газової служби, поліції, швидкої допомоги з карток-цифр.	<u>Закінчи речення:</u> Як що сталася пожежа буду викликати я.. (пожежників) тощо.

3.	«Їжачок- мандрівник» Відео-презентація, круги Луллія	Дидактична гра «Виправ помилки» Виправлення помилок героїв за картинками.	Придумай, для звірів світло- фор. Придумай казковий світлофор звірятам.	Відремонтуй світлофор. Знайди 3 круги для світлофору.
3 блок				
4.	«Пригоди в лісі» Відео-презентація, круги Луллія,	Д/гра «Правила поведінки в лісі» На 1- обрати ліс, річку, на 2 – картку, що неможна в лісі робити (кидати сміття, розпалювати вогонь, руйну- вати гнізда, т. п.	Придумай, як можна врятувати ліс від пожежі у спекотну погоду. Придумай фантастичний пристрій, що може гасити пожежу сам.	Як лісову галявину врятувати від пожежі? Що ти бачиш на картці? Кого треба викликати?

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андрищенко Т. «Теоретико-методичні засади формування здоров'я-збережувальної компетенції дошкільників» дисертація Т. Андрищенко Умань 2015р.
2. Білоус О. Вікова психологія: Навчальний посібник. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с.
3. Зубцова Ю., Андрищенко О. «Проблема діяльності особистості в контексті загальнометодологічних та наукових підходів в освіті» Ю. Зубцова, О. Андрищенко. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2022. № 83, с. 30-34.

УДК 376-053.2-056.36:159.9.07

Ольга ШЕВЧЕНКО

*здобувачка освіти ОС Бакалавр
спеціальності «Спеціальна освіта»*

Науковий керівник – Тетяна ПРИХОДЬКО

*кандидат педагогічних наук, доцент
ДНУ імені Олеся Гончара*

ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З ДИСЛЕКСІЄЮ

У статті розглянуто особливості когнітивних функцій та їх взаємозв'язок із труднощами читання дітей при дислексії. Аналізується важливість діагностики та оцінки когнітивної сфери для побудови ефективних корекційних стратегій.

Ключові слова: дислексія, когнітивні функції, діагностика, навчальні труднощі.

Постановка проблеми: проблема діагностики когнітивної сфери у дітей з дислексією є актуальною у сучасній логопедії, педагогіці та психології, оскільки своєчасне виявлення порушень читання визначає ефективність подальшої корекційної та освітньої підтримки. Незважаючи на численні дослідження мовленнєвих порушень, питання комплексного аналізу когнітивних функцій учнів з дислексією залишається недостатньо висвітленим. Існує потреба у вдосконаленні методології оцінювання когнітивних функцій учнів з дислексією, що дозволяє сформувати цілісний профіль їхніх особливостей та забезпечити індивідуалізований підхід у навчанні.

Аналіз останніх джерел і публікацій. Діагностика та корекція дислексії у дітей залишається актуальною проблемою логопедичної науки, що привертає увагу численних дослідників. Зокрема, роботи Ільняної В.М. [1; 2], Перепади О.М. [4], Данілавічуте Е.А. [5], Тарасун В.В. [6] та Шеремет М.К. [3] містять дослідження механізмів порушень

читання, когнітивні особливості дітей і методи корекційної роботи. Результати цих досліджень підтверджують значення раннього виявлення труднощів та визначають необхідність вдосконалення діагностичних підходів та формування індивідуалізованих корекційних стратегій.

Мета статті: теоретично окреслити особливості діагностики когнітивної сфери у дітей з дислексією, з'ясувати взаємозв'язки між порушеннями окремих когнітивних функцій та труднощами в опануванні навичок читання.

Виклад основного матеріалу. За визначенням, порушенням писемного мовлення, а саме дислексія – це специфічне порушення навчальної діяльності, яке характеризується труднощами у формуванні навичок читання за наявності нормального інтелекту та адекватних можливостей навчання. Це мовленнєве порушення відноситься до нейрокогнітивних розладів і проявляється через порушення фонологічного аналізу, зорово-просторового сприймання, швидкості, а також точності обробки мовної інформації. Сучасні дослідження підкреслюють, що дислексія має мультифакторну природу: на її розвиток впливають генетичні, нейропсихологічні та психолінгвістичні чинники [1; 5; 7].

Діти з дислексією часто демонструють неузгодженість між рівнем розумових здібностей та успішністю у навчанні, що зумовлює необхідність комплексного підходу до діагностики та корекційної роботи. Важливою характеристикою є те, що дислексія проявляється у специфічних когнітивних порушеннях, таких як труднощі у розпізнаванні слів, декодуванні графем, орфографічних помилках та повільному темпі читання. Попри це, у дітей із дислексією може зберігатися високий рівень мислення, образного сприймання та логічних операцій, що створює потенціал для компенсації труднощів у навчанні [4; 6].

У сучасних дослідженнях підкреслюється, що раннє виявлення дислексії є визначальним фактором успішності корекційної роботи. Роботи Ільяної В.М. [1; 2], Перепади О.М. [4], Данілавичутє Е.А. [5], Тарасун В.В. [6] та Шеремет М.К. [3] демонструють, що своєчасне діагностування дозволяє не лише виявити наявність порушення, а й встановити його механізми, що, у свою чергу, забезпечує ефективну побудову індивідуальної корекційної програми. Підкреслюється також значення комплексного підходу до обстеження, який

поєднує аналіз мовленнєвих, когнітивних та психоемоційних характеристик дитини, а також оцінку її навчальної діяльності та соціальної адаптації [7].

Діагностика когнітивної сфери у дітей із порушеннями процесу читання, являє собою складний багаторівневий процес, який вимагає інтегрованого підходу, що поєднує знання логопедії, педагогіки, психології та нейропсихології. Цей процес передбачає систематичне дослідження різних компонентів когнітивної діяльності дитини, що дозволяє комплексно оцінити її потенціал та виявити специфічні труднощі, які впливають на формування навичок читання [1].

Одним із ключових елементів такої діагностики є оцінка **уваги**, яка проводиться за показниками об'єму, стійкості та концентрації. Обсяг уваги відображає кількість інформації, яку дитина здатна одночасно обробити, що безпосередньо впливає на швидкість і точність читання тексту. Стійкість уваги визначає здатність тривалий час підтримувати фокус на навчальній задачі, що є критично важливим при виконанні читальних вправ. Концентрація уваги дозволяє оцінити здатність дитини до довільного контролю над власними когнітивними процесами, забезпечуючи ефективне сприймання та аналіз текстової інформації [1]. Виявлення порушень у цих параметрах допомагає прогнозувати можливі труднощі під час навчання та формування адаптованих корекційних стратегій.

Наступним компонентом діагностичного процесу є оцінка **пам'яті**, яка включає як короткотривалу та довготривалу пам'ять, так і слухову й зорово-просторову. Короткотривала пам'ять визначає здатність утримувати інформацію протягом короткого проміжку часу, що необхідно для послідовного декодування слів та фраз під час читання. Довготривала пам'ять забезпечує збереження та відтворення мовної інформації, що впливає на засвоєння орфографічних правил і структур речень [5]. Слухова пам'ять, яка відповідає за збереження звукових образів, є фундаментальною для формування фонологічного аналізу, а зорово-просторова пам'ять сприяє запам'ятовуванню графем і розпізнаванню візуальних закономірностей у тексті [1]. Комплексне оцінювання цих аспектів пам'яті дозволяє виявити конкретні порушення, що потребують спеціалізованого втручання та адаптованих навчальних методик.

Мислення у дітей із дислексією досліджується з урахуванням наочно-образного та словесно-логічного компонентів. Наочно-образне мислення визначає здатність до формування візуальних образів, аналізу просторових відношень та узагальнення інформації через образи, що впливає на сприйняття текстової та ілюстративної інформації. Словесно-логічне мислення забезпечує аналіз змісту тексту, формування висновків, узагальнень і причинно-наслідкових зв'язків. Діти з дислексією часто мають відмінності у розвитку цих видів мислення, що проявляється у труднощах розуміння прочитаного, проблемах із формулюванням власних висловлювань та засвоєнням правил орфографії [4].

Сприйняття, як ще один важливий компонент когнітивної сфери, оцінюється у декількох напрямках. Мовленнєве сприйняття визначає здатність дитини точно розпізнавати фонemi та структури слів, що безпосередньо впливає на розпізнавання слів під час читання. Слухове сприйняття забезпечує ефективну обробку звукових сигналів та їх фонологічну інтерпретацію, що критично для розвитку фонематичного слуху та правильного відтворення мовних елементів. Зорове сприйняття відповідає за розпізнавання графем, візуальних патернів та просторових відношень між літерами та словами [7]. Виявлення порушень на будь-якому з цих рівнів дозволяє спеціалістам розробляти цілеспрямовані вправи для корекції когнітивних функцій та підвищення ефективності навчання.

Не менш важливою є оцінка **мовлення** у всіх його формах – внутрішньому, зовнішньому, рецептивному та експресивному. Внутрішнє мовлення відображає здатність дитини до внутрішнього проговорювання та контролю над мовними операціями, що сприяє автоматизації читальних процесів. Зовнішнє мовлення демонструє точність артикуляції, швидкість і плавність мовленнєвих рухів. Рецептивне мовлення характеризує здатність дитини розуміти мовленнєві повідомлення, що необхідно для сприйняття змісту тексту та виконання інструкцій. Експресивне мовлення відображає здатність самостійно формулювати висловлювання, правильно використовувати лексико-граматичні структури та здійснювати мовленнєвий праксис [7]. Аналіз цих компонентів дозволяє виявити порушення у фонологічній обробці, орфографічній точності та мовленнєвих операціях, що суттєво впливає на формування навичок читання.

Моторна координація також є важливою складовою діагностичного процесу, оскільки від неї залежить здатність до зорово-моторного контролю під час читання. Оцінка моторних функцій дозволяє визначити рівень дрібної моторики, координації рухів рук і очей, а також здатність виконувати послідовні рухи. Недооцінка цього аспекту може призвести до упущення важливих причин навчальних труднощів та зниження ефективності корекційної роботи.

Отже, багаторівнева оцінка когнітивної сфери у дітей із дислексією є невід'ємною частиною корекційного процесу. Вона дозволяє логопедам та психологам не лише виявити слабкі та сильні сторони когнітивних функцій, але й розробити індивідуалізовані програми навчання, що враховують специфіку порушень і забезпечують ефективну адаптацію до навчального середовища.

Висновки. Проведене теоретичне дослідження дає підстави стверджувати, що виявлення особливостей когнітивної сфери у дітей з дислексією є багаторівневим і комплексним процесом, який вимагає застосування знань з різних наукових дисциплін – логопедії, педагогіки, психології та нейропсихології. Центральне місце у структурі таких обстежень посідають увага, пам'ять, мислення, сприймання й мовлення, адже саме їх недостатній розвиток значною мірою зумовлює труднощі формування навичок читання. Особливе значення мають діагностичні методики, спрямовані на вивчення фонологічної обробки, граматико-лексичних операцій і мовленнєвого праксису, оскільки саме ці механізми найбільш тісно пов'язані з проявами дислексії.

Важливим завданням є своєчасне виявлення індивідуальних відхилень у когнітивному розвитку дитини, що створює умови для раннього втручання та підвищує результативність корекційної роботи. Такий підхід забезпечує не лише точну діагностику рівня сформованості ключових пізнавальних функцій, а й дає можливість визначити найбільш ефективні напрями педагогічного й логопедичного впливу.

Отже, комплексна діагностика когнітивних функцій у дітей із дислексією виступає важливою передумовою для глибшого розуміння причин порушень процесу читання та розробки науково обґрунтованих стратегій корекції. Її впровадження у практику дозволяє підвищити якість навчального процесу та сприяє успішній соціальній адаптації дітей з даним мовленнєвим розладом.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ільяна В.М. Дислексія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі : навч.-метод. посіб. Київ, 2023, 158 с.
2. Ільяна В.М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку : навч.-метод. посіб. Київ, 2014. 120 с.
3. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та Доповнене / за ред. М.К. Шеремет. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 627 с.
4. Перепада О.М. Особливості когнітивних порушень у дітей з грдю та дислексією. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. Т. 56, № 3. С. 88–95.
5. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навч.-метод. посібник / Е. Данілавичюте, Л. Трофименко, В. Ільяна, Ю. Рібцун, З. Мартинюк, Г. Грибань. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. С. 306-350.
6. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень: наук.-метод. посібник / В. В. Тарасун. К., 2007. 151 с.
7. Шашлова А.Л. Сучасні методи діагностики рівня розвитку дітей з особливими освітніми потребами. «Вересень». Т. 1, №88 С.78-86.

НАШІ АВТОРИ

- Катерина АКРИТОВА** - здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.
- Ксенія БАНАХ** - здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Південно-українського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.
- Ольга БАРАНОВА** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Артем БАРАТЮК** - аспірант, асистент кафедри психодіагностики та клінічної психології Київського національного університету імені Тараса Шевченка.
- Аделіна БАТРАЧЕНКО** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Дарина БЕРЕЗЮК** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності А 6 Спеціальна освіта (Логопедія) Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка.
- Альона БЄЛІК** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Тетяна БІДУЛІНА** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Анна БОКОЧ** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Марина ВАКУЛА** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Христина ВАСИЛЬЄВА** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності А 6 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Олександра ВАЩЕНКО** - здобувачка освіти ОС Бакалавр спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія» Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.
- Альона ГАЛАК** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

- Дарія ГНАТЕНКО** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Корекційна психопедагогіка) Харківської гуманітарно-педагогічної академії.
- Тетяна ГОЛОВІНА** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Тифлопедагогіка) Харківського національного педагогічного університету імені Г.С. Сковороди.
- Катерина ГОНЧАРУК** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Південно-українського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.
- Нікіта ГУК** - здобувач вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Ірини ДЕМ'ЯНЧУК** - здобувачка освіти ОС Бакалавр спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія» Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- Оксана ДЕРКАЧ** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.
- Лариса ДРОБЯЗКО** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Марина ЄРМАШ** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Державного закладу «Південноукраїнський національний університет імені К. Д. Ушинського»
- Людмила ЄФИМЕНКО** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Сюзанна ЗАРЕЦЬКА** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Аліна ІВАНИЦЯ** - кандидатка педагогічних наук, асистентка кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітології, ПНПУ імені В. Г. Короленка
- Ірина ІГНАТЕНКО** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

- Катерина КАЛАНТИРСЬКА** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності А 6 Спеціальна освіта (Логопедія) Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка.
- Дар'я КАПРАН** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Світлана КАРАУЛАН** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності А6 Спеціальна освіта (Логопедія) Херсонського державного університету.
- Дар'я КАСЬЯНЕНКО** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.
- Анна КИШКА** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Олександр КОЛИШКІН** - доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Світлана КОЛОСОВА** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Тифлопедагогіка) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Єлизавета КОМИСАРИК** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.
- Віталіна КОТЕЛЕНЕЦЬ** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Агнеса КРАСНОЖОНОВА** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Олена ЛАСТОЧКІНА** - кандидат педагогічних наук, доцент Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Анастасія ЛЕСИК** - здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.

- Тімея ЛУКАНДІ** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Лідія MARTINЮК** - здобувачка освіти ОС Магістр спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія» Херсонського державного університету.
- Ольга МИРОШНИЧЕНКО** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Оксана МИХНО** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Катерина МОСКАЛЕНКО** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Анастасія МУСІЙЧУК** - здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка.
- Наталія НЕЧИПОРЕНКО** - практична психологиня вищої кваліфікаційної категорії, Комунальна установа Сумської обласної ради Сумський обласний центр комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю (м. Суми).
- Вікторія ПЕНЧУК** - здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Південно-українського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.
- Катерина ПІКАЛОВА** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.
- Юлія ПРИХОЖАЙ** - логопед Комунальної установи Сумського обласного центру комплексної реабілітації для дітей та осіб з інвалідністю.
- Євгенія ПРЯДКА** – практичний психолог Комунальної установи Сумський обласний центр комплексної реабілітації дітей та осіб з інвалідністю (м. Суми)
- Катерина РАДІОНОВА** - здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта 016.01 Логопедія Херсонського державного університету.

- Тетяна РАДЬКО** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Катерина РОГОЗІНА** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди.
- Дар'я СВИСТУН** - здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.
- Юлія СИРОВА** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Тифлопедагогіка. Сурдопедагогіка) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Мар'яна СКОПЧАК** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Аліна СКРИПАЛЬОВА** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Наталія СТОРЧЕУС** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності імені Олеся Гончара.
- Дар'я СУПРУН** - доктор педагогічних наук, професор Національного університету біоресурсів і природокористування України.
- Микола СУПРУН** - доктор педагогічних наук, професор Національного університету кораблебудування імені адмірала Макарова.
- Тамара ХАРЧЕНКО** - кандидат психологічних наук, доцент Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Тетяна ТОПОЛЬНИЦЬКА** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності А-6 Спеціальна освіта (Логопедія) Кам'янець-Подільського університету імені Івана Огієнка.
- Вікторія УСІНОВІЧ** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Світлана ХВОСТИК** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

- Дарина ЦЕКАЛО** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Світлана ЦИГАНОК** – вчитель-логопед Сумського дошкільного навчального закладу №5 «Снігуронька», м.Суми
- Наталія ЦУРІКОВА** – здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія» Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара
- Ольга ШЕВЧЕНКО** - здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.
- Юлія ЩЕРБАКОВА** - здобувачка вищої освіти ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) факультету спеціальної освіти, психології і соціальної роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка.
- Олена ЮРКО** - здобувачка вищої освіти ОС Магістр спеціальності А6 Спеціальна освіта А6.01 Логопедія Херсонського державного університету.

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1

АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ РОБОТИ СЕРЕД ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Дар'я СУПРУН

Микола СУПРУН

Тамара ХАРЧЕНКО

АКАДЕМІК В.М.СИНЬОВ – ГРАНІ ТАЛАНТУ 3

Тетяна ГОЛОВІНОВА

ОСОБЛИВОСТІ ДИТЯЧО-БАТЬКІВСЬКИХ СТОСУНКІВ У СІМ'ЯХ,
ЩО ВИХОВУЮТЬ ПІДЛІТКІВ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ 7

Дарія ГНАТЕНКО

АРТТЕРАПІЯ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ
З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ 11

Оксана ДЕРКАЧ

ВПРОВАДЖЕННЯ ІНФОРМАЦІЙНО- КОМУНІКАЦІЙНИХ
ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕС НАВЧАННЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ
ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ 15

Людмила ЄФІМЕНКО

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ОРГАНІЗАЦІЇ
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ 21

Сюзанна ЗАРЕЦЬКА

РЕЗУЛЬТАТИ АПРОБАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ
ПРОГРАМИ ФОРМУВАННЯ НАВИЧКИ ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ
МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ
ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ 25

Світлана КАРАУЛАН

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ІНСТРУМЕНТ КОРЕКЦІЙНО-
РОЗВИВАЛЬНОЇ, ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ
З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ 29

Олександр КОЛИШКІН

РУХОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ФАКТОР СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСІБ З
ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ 35

Світлана КОЛОСОВА

ФОРМУВАННЯ ОПИСОВОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ
ЗОРОМ: МЕТОДИ, ЗАСОБИ, ПЕРСПЕКТИВИ 40

Анастасія ЛЕСИК	
ЕКОСИСТЕМНЕ МОДЕЛЮВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ САМОВИЗНАЧЕНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ЧЕРЕЗ ІНТЕГРОВАНІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ІНТЕРВЕНЦІЇ.....	44
Анастасія МУСІЙЧУК	
ЗАКОНОМІРНОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВОЇ ОРІЄНТАЦІЇ У ДІТЕЙ З ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ	48
Наталія НЕЧИПОРЕНКО	
ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ РАНЬОГО ВІКУ В УМОВАХ ЦЕНТРУ РЕАБІЛІТАЦІЇ.....	53
Катерина ПІКАЛОВА	
ВПЛИВ ФІЗИЧНИХ ВПРАВ У ВОДІ НА СЕНСОРНИЙ РОЗВИТОК ДИТИНИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА	57
Катерина РАДІОНОВА	
СПРИЙМАННЯ ДРУГОЇ МОВИ БІЛІНГВАМИ В УМОВАХ ШУМУ	62
Тетяна РАДЬКО	
ІННОВАЦІЙНІ ЛОГОПЕДИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ООП	66
Дар'я СВИСТУН	
КРУПОТЕРАПІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ МЕТОД СЕНСОМОТОРНОГО ТА ПСИХОЕМОЦІЙНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ.....	71
Юлія СИРОВА	
ЗНАЧЕННЯ РАНЬОЇ ДІАГНОСТИКИ ТА ВТРУЧАННЯ У ФОРМУВАННІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ	77
Аліна СКРИПАЛЬОВА	
СПЕЦИФІКА СИСТЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОГО СУПРОВОДУ В СЛОВАЧЧИНІ	81
Вікторія УСІНОВІЧ	
НАПРЯМИ ФОРМУВАННЯ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ	85
Вікторія УСІНОВІЧ	
ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ПРОЦЕСУ ОВОЛОДІННЯ НАВИЧКАМИ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЬМИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	90

Юлія ЩЕРБАКОВА.....	93
ОСОБЛИВОСТІ ПРОЦЕСУ УЗАГАЛЬНЕННЯ У ДІТЕЙ	
ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ 93	
СЕКЦІЯ 2	
ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ТА ДОРΟΣЛИМ	
Ксенія БАНАХ	
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМИ	
МОВЛЕННЯ В ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ..... 98	
Аделіна БАТРАЧЕНКО	
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ ТА ЇХ	
КОРЕКЦІЇ У ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ . 104	
Аделіна БАТРАЧЕНКО	
ДІАГНОСТИЧНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ	
ПОРУШЕНЬ ЧИТАННЯ 108	
Дарина БЕРЕЗЮК	
ОСОБЛИВОСТІ АКТУАЛІЗАЦІЇ ДІЄСЛІВНОЇ ЛЕКСИКИ	
У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ	
НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ..... 113	
Тетяна БІДУЛІНА	
ЛОГОПЕДИЧНА ДОПОМОГА ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦЯМ ІЗ	
ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ: УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ТА	
МІЖНАРОДНІ ПРАКТИКИ..... 118	
Анна БОКОЧ	
ДІАГНОСТИКА ТА АНАЛІЗ ПОМИЛОК ПИСЕМНОГО	
МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ 123	
Анна БОКОЧ	
ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ПРИЙОМІВ У	
РОБОТІ З ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ.. 127	
Христина ВАСИЛЬЄВА	
ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ПОСТТРАЖДАЛИХ ВНАСЛІДОК	
ВІЙНИ 2022-2025 РР. В УКРАЇНІ: АНАЛІЗ НАУКОВОГО	
ДОСВІДУ 132	
Альона ГАЛАК	
ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У СТАРШИХ	
ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ:	
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ..... 135	

Олена ЛАСТОЧКІНА	
Альона ГАЛАК	
ОБСТЕЖЕННЯ СТАНУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	140
Катерина ГОНЧАРУК	
СПІВПРАЦЯ ЛОГОПЕДА І БІТЬКІВ У ФОРМУВАННІ ЕФЕКТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДИТИНИ МОЛОДШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	143
Нікіта ГУК	
КРИТИЧНИЙ АНАЛІЗ СТРУКТУРИ ТА ЗМІСТУ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗНМ ПОРІВНЯНО З ВІКОВОЮ НОРМОЮ	147
Нікіта ГУК	
ВПЛИВ СЮЖЕТНО-РОЛЬОВОЇ ГРИ НА ДИНАМІКУ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ.....	151
Лариса ДРОБЯЗКО	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	154
Лариса ДРОБЯЗКО	
ДІАГНОСТИКА РІВНЯ СФОРМОВАНOSTІ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ В ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	158
Ірина ІГНАТЕНКО	
СТАН СФОРМОВАНOSTІ СКЛАДОВОЇ СТРУКТУРИ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	163
Ірина ІГНАТЕНКО	
ФОРМУВАННЯ СКЛАДОВОЇ СТРУКТУРИ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	167
Катерина КАЛАНТИРСЬКА	
НАУКОВО-ТЕОРЕТИЧНИЙ ПОГЛЯД НА ПРОБЛЕМУ ЛЕКСИЧНИХ ВМІНЬ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ....	173
Дар'я КАСЬЯНЕНКО	
МОЖЛИВОСТІ ОНЛАЙН-ІГОР У РОЗВИТКУ УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ	177
Єлизавета КОМИСАРИК	
СУЧАСНІ ЛОГОПЕДИЧНІ ТЕХНОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЇ РИНОЛАЛІЇ	182

<i>Віталіна КОТЕЛЕНЕЦЬ</i>	
НАВЧАННЯ ПРАВИЛЬНОЇ МОВИ ТА МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ: ЗАКОНОМІРНОСТІ ЗАСВОЄННЯ МОВИ	186
<i>Віталіна КОТЕЛЕНЕЦЬ</i>	
РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНОГО ТА МОВЛЕННЄВОГО СЛУХУ ПРИ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИХ ПОРУШЕННЯХ	190
<i>Тімея ЛУКАНДІ</i>	
ТВОРЧІ ЗАВДАННЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ	195
<i>Тімея ЛУКАНДІ</i>	
ПСИХОЛІНГВІСТИЧНІ ОСНОВИ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	200
<i>Ольга МИРОШНИЧЕНКО</i>	
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	204
<i>Ольга МИРОШНИЧЕНКО</i>	
РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ПІСКОВОЇ ТЕРАПІЇ.....	208
<i>Оксана МИХНО</i>	
МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ВИКОРИСТАННЯ ІНТЕРАКТИВНИХ ТА ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ РАНЬОГО ВІКУ	212
<i>Оксана МИХНО</i>	
АКТИВІЗАЦІЯ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ: РОЛЬ БАТЬКІВ, ЛОГОПЕДА ТА ОСВІТНІХ ЦЕНТРІВ.....	216
<i>Катерина МОСКАЛЕНКО</i>	
БАГАТОФАКТОРНА ПРИРОДА ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	220
<i>Катерина МОСКАЛЕНКО</i>	
ІГРОТЕРАПІЯ ЯК МЕТОД ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	223
<i>Вікторія ПЕНЧУК</i>	
ТЕХНОЛОГІЇ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ В ЛОГОПЕДІЇ: ПИТАННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЗАСТОСУВАННЯ	229

Юлія ПРИХОЖАЙ	
ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОІГОР В ЛОГОПЕДИЧНІЙ КОРЕКЦІЇ В РОБОТІ З ДІТЬМИ ПРИ ОРГАНІЗАЦІЇ СОЦІАЛЬНОЇ СКЛАДОВОЇ ПОСЛУГИ З РАНЬОГО ВТРУЧАННІ.....	234
Катерина РОГОЗІНА	
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ ОРГАНІЗАЦІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УКРАЇНІ ТА ЕСТОНІЇ	240
Мар'яна СКОПЧАК	
ХАРАКТЕРИСТИКА ГРАМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ УСНОГО МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	244
Мар'яна СКОПЧАК	
КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИЙ ПОТЕНЦІАЛ МАТЕМАТИЧНИХ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ ПОДОЛАННЯ АГРАМАТИЗМІВ ПРИ ЗАГАЛЬНОМУ НЕДОРОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ	249
Аліна СКРИПАЛЬОВА	
ТЕОРЕТИКО-ІСТОРИЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЛОГОПЕДИЧНОЇ НАУКИ ТА ПРАКТИКИ В СЛОВАЧЧИНІ	253
Наталія СТОРЧЕУС	
КОРЕКЦІЯ ЛОГОПЕДОМ ДИСЛАЛІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	257
Тетяна ТОПОЛЬНИЦЬКА	
ВПЛИВ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИХ ЧИННИКІВ НА РОЗВИТОК ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	265
Світлана ХВОСТИК	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	270
Світлана ХВОСТИК	
ДІАГНОСТИКА СТАНУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	274
Дарина ЦЕКАЛО	
ХАРАКТЕРИСТИКА ПИСЬМА МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ: АНАЛІЗ СУЧАСНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	278

Олена ЛАСТОЧКІНА

Дарина ЦЕКАЛО

ДІАГНОСТИКА ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ 282

Олена ЮРКО

ШЛЯХИ ПОДОЛАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ ДИСПРАКСІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 285

Світлана ЦИГАНОК

КРУГИ ЛУЛЛІЯ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ 291

СЕКЦІЯ 3

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я

Катерина АКРИТОВА

СИНЕРГІЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ТА ПІДТРИМКА МУЛЬТИДИСЦИПЛІНАРНОЇ КОМАНДИ В РОБОТІ З ОСОБАМИ, ЩО МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ЗДОРОВ'Я 295

Ольга БАРАНОВА

ДО ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ 302

Ольга БАРАНОВА

ОСОБЛИВОСТІ СТАВЛЕННЯ ДО СЕБЕ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ 306

Артем БАРАТЮК

ВПЛИВ ЕФЕКТУ ПРОТЕЯ У VR-ТЕРАПІЇ НА САМОІДЕНТИФІКАЦІЮ ТА ПСИХОЛОГІЧНЕ БЛАГОПОЛУЧЧЯ ЛЮДЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗДОРОВ'Я 310

Альона БЄЛІК

ПРОЦЕСИ СТАНОВЛЕННЯ ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ 315

Альона БЄЛІК

ВПЛИВ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ НА ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ КОМПОНЕНТІВ НАОЧНО-ОБРАЗНОГО МИСЛЕННЯ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ 320

Марина ВАКУЛА

РОЗВИТОК І ФУНКЦІОНУВАННЯ ПАМ'ЯТІ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ 326

Марина ВАКУЛА	
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ПАМ'ЯТІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ	331
Олександра ВАЩЕНКО	
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ДИСГРАФІЄЮ ТА ДИСЛЕКСІЄЮ	337
Ірини ДЕМ'ЯНЧУК	
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЗВУКОВИМОВИ ЗА ДОПОМОГОЮ ВІЗУАЛЬНИХ КАРТОК	342
Аліна ІВАНИЦЯ	
Марія ШЕРЕМЕТ	
ПСИХОСОЦІАЛЬНА СТІЙКІСТЬ ТА БЕЗПЕРЕРВНІСТЬ ОСВІТНІХ ТРАЄКТОРІЙ ПІДЛІТКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ВІЙНИ ТА ВИМУШЕНОГО ПЕРЕСЕЛЕННЯ	346
Марина ЄРМАШ	
ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ.....	351
Дар'я КАПРАН	
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МОТИВАЦІЇ ДО ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ	356
Дар'я КАПРАН	
ТЕОРЕТИЧНЕ ВИВЧЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ НАВЧАЛЬНО-МОВЛЕННЄВОЇ МОТИВАЦІЇ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ	364
Анна КИШКА	
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ-ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ АЛАЛІЄЮ.....	369
Анна КИШКА	
ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДЛЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНИКІВ З АЛАЛІЄЮ	374
Агнеса КРАСНОЖОНОВА	
ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ	379

Агнеса КРАСНОЖОНОВА	
ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ.....	384
Лідія МАРТИНЮК	
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	391
Євгенія ПРЯДКА	
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ: СИСТЕМА РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ	396
Наталія ЦУРІКОВА	
МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ ЗНАНЬ ПРО ЗДОРОВ'Я У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	400
Ольга ШЕВЧЕНКО	
ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ У ДІТЕЙ З ДИСЛЕКСІЄЮ	409
НАШІ АВТОРИ.....	415

Наукове видання

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ ТА ФІЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ

МАТЕРІАЛИ
ІХ ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ СТУДЕНТСЬКОЇ
НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ

29 жовтня 2025 року

Редколегія не завжди поділяє погляди авторів статей.

За достовірність викладених фактів

відповідальність несе автор.

*Редакція залишає за собою право вносити поправки до статей, не
змінюючи основного змісту.*

Секретар редакції збірника: *Цементова С. В.*

Комп'ютерний набір: *Цементова С. В.*

Комп'ютерна верстка: *Цьома С. П.*

Підп. до друку 24.11.2025.

Формат 60x84/16. Гарнітура Cambria.

Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 22,38.

Ум. фарб.-відб. 22,38. Обл.-вид. арк. 20,18.

Тираж 100 пр. Вид. №68.

Видавець і виготовлювач:

ФОП Цьома С.П. 40002, м. Суми, вул. Роменська, 100.

Тел.: 066-293-34-29.

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи:

серія ДК, № 5050 від 23.02.2016.