



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

# СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

*ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ  
XII ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ МІЖНАРОДНОЇ  
ЗАОЧНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ*

Суми – 2024

УДК 376-056.264+615.8] (06)

С91

*Рекомендовано до друку згідно рішення Вченої ради  
Навчально-наукового інституту фізичної культури  
Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка  
(протокол № 6 від 25.12.2024 року)*

**Редакційна колегія:**

**Ю. О. Лянной** – доктор педагогічних наук, професор;  
**М. О. Лянной** – кандидат педагогічних наук, професор;  
**О. Ю. Кудріна** – доктор економічних наук, професор;  
**О. Л. Позднякова** – доктор педагогічних наук, професор;  
**А. І. Кравченко** – кандидат педагогічних наук, професор;  
**Н. В. Кабельнікова** – кандидат педагогічних наук, доцент;  
**Л. В. Мороз** – кандидат педагогічних наук, доцент;  
**М. І. Кляп** – кандидат педагогічних наук, доцент;  
**Л. Л. Стахова** – кандидат педагогічних наук, доцент;  
**К. О. Зелінська-Любченко** – кандидат педагогічних наук, доцент;  
**В. А. Литвиненко** – кандидат педагогічних наук, доцент;  
**В. В. Меліхова** – кандидат педагогічних наук, доцент;  
**О. В. Ласточкина** – кандидат педагогічних наук, доцент;  
**Т. Г. Харченко** – кандидат психологічних наук, доцент;  
**В. В. Ляшко** – кандидат психологічних наук, доцент;  
**М. В. Сабалош** – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент;  
**Л. В. Дрозд** – кандидат психологічних наук, старший викладач.

**С91** Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: збірник наукових праць XII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (10 грудня 2024 року, м. Суми). – Суми : ФОП Цьома С. П., 2024. – 132 с.

У статтях розглядаються актуальні проблеми наукових досліджень докторантів, аспірантів, студентів та викладачів вузів, логопедів, учителів-дефектологів, психологів щодо питань теоретичних та експериментальних досліджень у галузях спеціальної педагогіки та реабілітації.

**УДК 376-056.264+615.8] (06)**

© Колектив авторів, 2024

© ФОП Цьома С. П., 2024

© СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2024



## ЗМІСТ

### СЕКЦІЯ 1

#### АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ, КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ СЕРЕД ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

<b>Віра ЛЯШКО, Андрій ВОЄВОДА</b> РОЗВИТОК КОГНІТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЧЕРЕЗ ГРУ .....	6
<b>Наталія КАБЕЛЬНИКОВА, Аліна ТАТАРСЬКА</b> ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ .....	9
<b>Маріанна КЛЯП, Дар'я БУЧМЕЙ, Мирослава МУЛЕСА</b> ІГРИ Й ІГРОВІ ПРИЙОМИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	13
<b>Лідія ДРОЗД, Лідія МАРТИНЮК</b> ПРОФІЛАКТИКА НЕБАЖАНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ .....	18
<b>Віталіна ЛИТВИНЕНКО, Людмила БУРДЕЙНА</b> ФОРМУВАННЯ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ ЗАСОБАМИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ .....	22
<b>Лідія ДРОЗД, Світлана КАРАУЛАН</b> ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ЯК УСПІШНА СКЛАДОВА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ .....	26
<b>Віталіна ЛИТВИНЕНКО, Софія ДОРОПІЙ</b> ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛОГОРИТМІЧНИХ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА .....	29
<b>Маріанна КЛЯП, Каміла КИРЛИК, Олександра КОРХ</b> ДОСВІД РАНЬОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЬМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ .....	31
<b>Наталія КАБЕЛЬНИКОВА, Олена КЛИМЕНКО</b> НАУКОВЕ ПІЗНАННЯ: МЕТОДИ, ПРИНЦИПИ ТА ЕВОЛЮЦІЯ З ПОЗИЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ .....	37
<b>Віталіна ЛИТВИНЕНКО, Юлія ГЛАДИШЕВСЬКА</b> ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ІНІЦІАТИВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА .....	41
<b>Віталіна ЛИТВИНЕНКО, Ольга ЗОРЬКІНА</b> АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ .....	44

### СЕКЦІЯ 2

#### ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЬМ І ДОРΟΣЛИМ

<b>Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО, Богдана ГАВРИЛЮК</b> ОБСТЕЖЕННЯ ХВОРИХ НА АФАЗІЮ, ЗУМОВЛЕНУ НАСЛІДКАМИ ЧЕРЕПНО-МОЗКОВОЇ ТРАВМИ .....	49
<b>Віталіна ЛИТВИНЕНКО, Марія БЕКЕШИНА</b> ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	53



<b>Лариса СТАХОВА, Каріна КЛІМЕНКО</b> ДРІБНА МОТОРИКА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ТА УДОСКОНАЛЕННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ .....	57
<b>Віталіна ЛИТВИНЕНКО, Тетяна КРАВЧЕНКО</b> РОЗВИТОК АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	63
<b>Олена ЛАСТОЧКІНА, Тетяна КУРАЧ</b> ОРГАНІЗАЦІЯ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ .....	66
<b>Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО, Пен ЛІІН</b> ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ В КИТАЇ ТА УКРАЇНІ.....	69
<b>Олена ЛАСТОЧКІНА, Ольга БАГЛАЙ</b> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ВИПРАВЛЕННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЬМА У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ .....	72
<b>Лариса СТАХОВА, Ангеліна ПОДИБАЙЛО</b> ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ КАРТИ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	75
<b>Валерія МЕЛІХОВА, Катерина РАДІОНОВА</b> РОЗВИТОК НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ ЩОДО ВПЛИВУ ДВОМОВНОСТІ НА КОГНІТИВНИЙ ТА МОВЛЕННЄВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ .....	82
<b>Анатолій КРАВЧЕНКО, Тетяна СВЕЛЕБА</b> МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІМАГОТЕРАПІЇ.....	85
<b>Анатолій КРАВЧЕНКО, Вікторія СИЗОНЕНКО</b> ОБСТЕЖЕННЯ ХВОРИХ НА АФАЗІЮ.....	90
<b>Анатолій КРАВЧЕНКО, Анна ТАТАРЕНКО</b> МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ.....	94
<b>Ольга ТЕНИЦЬКА, Ірина БЕЗВЕРХА, Марина СОЛОДОВНИК</b> РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ГРУПИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ.....	98
<b>Олена ЛАСТОЧКІНА, Вікторія ХОДОР</b> ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИКИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ НАРОДНИХ КАЗОК.....	101

## СЕКЦІЯ 5

### ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ, САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

<b>Мар'яна САБАДОШ, Андріана ЧОПЕЙ</b> АМБІВАЛЕНТНІСТЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ІННОВАЦІЙНО-ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ТА ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ, СУЧАСНИХ ВЧЕНИХ У СФЕРІ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я .....	106
---	-----

## СЕКЦІЯ 6

### ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

<b>Маріанна КЛЯП, Даріна КОНДРИЧ</b> РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ .....	109
--	-----



<b>Віталіна ЛИТВИНЕНКО, Наталія ТАЛЬКО</b> ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ АРТ-СУПРОВОДУ.....	114
<b>Тамара ХАРЧЕНКО, Юлія МІХНО</b> ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЯВИ ТА ПСИХІЧНОГО СТАНУ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ.....	117
<b>Олена ПОЗДНЯКОВА, Тарас ТУПИЛКО</b> СУТНІСТЬ ТА СКЛАДОВІ ФОРМУВАННЯ ДИСЦИПЛІНОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ.....	121
<b>Лідія ДРОЗД, Дарія НАЗАРЕНКО</b> РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З РУХОВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ .....	125
<b>НАШІ АВТОРИ.....</b>	129



# СЕКЦІЯ 1

## АКТУАЛЬНІ ПИТАННЯ РЕАБІЛІТАЦІЙНОЇ, КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ ТА ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ РОБОТИ СЕРЕД ДІТЕЙ З ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

УДК:159.922.7,796.1:376

**Віра ЛЯШКО**

*кандидат психологічних наук, доцент  
Херсонський державний університет*

**Андрій ВОЄВОДА**

*магістрант спеціальності  
016 Спеціальна освіта  
(Олігофренопедагогіка)  
Херсонський державний університет*

### РОЗВИТОК КОГНІТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЧЕРЕЗ ГРУ

*У статті розглянуто актуальну проблему розвитку когнітивних навичок у дітей з порушеннями слуху через впровадження різноманітних видів ігрової діяльності. Проаналізовано сучасні наукові дослідження щодо особливостей формування пізнавальних процесів у дітей з порушеннями слуху та ролі гри у корекційно-розвивальному процесі.*

**Ключові слова:** *когнітивні навички, порушення слуху, ігрова діяльність, с, корекційно-розвивальний процес, пізнавальні процеси.*

**Постановка проблеми.** Розвиток когнітивних навичок у дітей з порушеннями слуху постає надзвичайно актуальним питанням сучасної спеціальної педагогіки та психології, адже повноцінне формування пізнавальних процесів безпосередньо впливає на загальний розвиток особистості та соціальну адаптацію. Порушення слухового аналізатора створює специфічні умови для сприйняття навколишнього світу, що суттєво відображається на формуванні мислення, пам'яті, уваги та інших психічних процесів.

Впровадження ігрових методик у корекційно-розвивальний процес відкриває широкі можливості для подолання вторинних відхилень у розвитку та стимулювання пізнавальної активності дітей з порушеннями слуху. Сучасні дослідження демонструють, що традиційні підходи до розвитку когнітивної сфери дітей з порушеннями слуху не повною мірою відповідають вимогам інклюзивної освіти та потребам самих дітей. Ігрова діяльність, будучи природним середовищем розвитку дитини, створює оптимальні умови для формування пізнавальних процесів, розвитку творчого потенціалу та комунікативних навичок. Водночас недостатньо вивченими залишаються механізми впливу різних видів ігор на розвиток окремих компонентів когнітивної сфери дітей з порушеннями слуху, що ускладнює розробку ефективних корекційних програм.

Аналіз практики спеціальної освіти свідчить про необхідність розробки та впровадження інноваційних ігрових технологій, які б враховували особливості сприйняття та переробки інформації дітьми з порушеннями слуху. Використання сучасних технічних засобів, інтерактивних ігор та спеціально розроблених дидактичних матеріалів може значно підвищити ефективність корекційної роботи. Однак відсутність систематизованого підходу до впровадження ігрових методик у навчально-виховний процес створює певні труднощі для педагогів-практиків.

Глибинний аналіз наукових досліджень вказує на недостатнє вивчення взаємозв'язку між різними типами ігрової діяльності та розвитком специфічних когнітивних функцій у дітей з



порушеннями слуху. Потребує детального дослідження питання впливу колективних ігор на формування соціального інтелекту та емоційної сфери, роль рухливих ігор у розвитку просторового мислення та координації, значення конструктивних ігор для формування логічного мислення та креативності.

Впровадження комплексного підходу в систему спеціальної освіти вимагає переосмислення ролі ігрової діяльності як засобу формування життєво необхідних навичок. Результати моніторингу освітнього процесу свідчать про необхідність розробки методичних рекомендацій щодо організації ігрового простору для дітей з порушеннями слуху з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та потреб. Актуальним залишається питання підготовки фахівців до впровадження інноваційних ігрових технологій у корекційно-розвивальний процес.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблематика розвитку когнітивних навичок у дітей з порушеннями слуху знаходить відображення у численних наукових розвідках вітчизняних дослідників. За спостереженнями В. М. Синьова та Г. М. Коберник, порушення слухового аналізатора створює специфічні умови для формування пізнавальних процесів, що вимагає застосування спеціально розроблених методик корекційної роботи [6].

Дослідження Г. В. Дегтяр розкриває особливості психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання, наголошує на необхідності впровадження ігрових технологій для стимулювання когнітивного розвитку [1]. Монографічне дослідження В. В. Кобильченка присвячене психологічному супроводу дітей дошкільного віку з сенсорними порушеннями, де автор обґрунтовує ефективність використання гри як провідного засобу розвитку пізнавальної сфери [4].

Колективна праця науковців, представлена у науково-методичному збір-

нику «Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі», висвітлює різноманітні підходи до організації корекційно-розвивального процесу, зокрема через впровадження ігрових методик [2].

Л. В. Туріщева у своїх дослідженнях розглядає практичні аспекти адаптації дітей з особливостями розвитку до умов загальноосвітньої школи, пропонує конкретні рекомендації щодо використання ігрових технологій [3]. Н. Рачова, досліджуючи питання соціально-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами, акцентує увагу на ролі гри у формуванні соціальних навичок та розвитку пізнавальних процесів [5].

Науковці підкреслюють необхідність подальшого вивчення механізмів впливу різних видів ігрової діяльності на розвиток когнітивної сфери дітей з порушеннями слуху та розробки інноваційних методик корекційної роботи.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати ефективність використання ігрової діяльності для розвитку когнітивних навичок у дітей з порушеннями слуху.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток когнітивних навичок у дітей з порушеннями слуху безпосередньо пов'язаний з особливостями сприйняття та обробки інформації через компенсаторні механізми. Порушення слухової функції створює специфічні умови для формування пізнавальних процесів, що вимагає впровадження спеціально організованої ігрової діяльності. Сенсорні ігри становлять фундаментальну основу для розвитку тактильного та зорового сприйняття, формування чітких уявлень про властивості предметів навколишнього світу [2].

Конструктивні ігри з різноманітними матеріалами розкривають потенціал просторового мислення та сприяють розвитку дрібної моторики. Маніпулювання будівельними елементами, складання пазлів, створення об'ємних конструкцій активізує розвиток логіч-



ного мислення та креативності. Інтерактивні комп'ютерні ігри, розроблені з урахуванням особливостей дітей з порушеннями слуху, дозволяють формувати навички категоризації, класифікації та серіації [1].

Таблиця 1

**Види ігрової діяльності та їх вплив на розвиток когнітивних навичок у дітей з порушеннями слуху**

Вид ігрової діяльності	Когнітивні навички, що розвиваються	Специфічні особливості проведення
Сенсорні ігри	Тактильне та зорове сприйняття, уявлення про властивості предметів	Використання різнофактурних матеріалів, яскравих візуальних стимулів
Конструктивні ігри	Просторове мислення, дрібна моторика, логічне мислення	Поступове ускладнення завдань, використання схем та моделей
Сюжетно-рольові ігри	Соціальний інтелект, емоційний інтелект, комунікативні навички	Акцент на невербальній комунікації, використання наочних опор
Логіко-математичні ігри	Абстрактне мислення, причинно-наслідкові зв'язки	Опора на наочно-дійове мислення, практичні маніпуляції
Рухливі ігри	Координація, просторове орієнтування, кінестетичне сприйняття	Використання візуальних сигналів та жестів для організації діяльності

Сюжетно-рольові ігри виступають потужним інструментом розвитку соціального інтелекту та комунікативних навичок. Моделювання життєвих ситуацій у грі допомагає дітям опанувати соціальні ролі, розуміти правила взаємодії, розвивати емпатію. Включення елементів театралізації та пантоміми в ігрову діяльність розширює можливості невербальної комунікації, збагачує емоційний досвід дитини [4].

Логіко-математичні ігри формують основу для розвитку абстрактного мислення та становлення причинно-наслідкових зв'язків. Використання спеціальних дидактичних матеріалів допомагає дітям засвоювати математичні поняття через практичну діяльність. Стратегічні ігри та головоломки стимулюють розвиток аналітичного мислення, здатності планувати та передбачати результати власних дій [3].

Рухливі ігри та психогімнастика забезпечують розвиток координації, просторового орієнтування та кінестетичного сприйняття. Музично-ритмічні ігри сприяють формуванню відчуття ритму та розвитку залишкового слуху. Групові рухливі ігри створюють природні умови для соціальної взаємодії, формування командного духу та взаємопідтримки [5].

Комплексне використання різних видів ігрової діяльності забезпечує всебічний розвиток когнітивних навичок у дітей з порушеннями слуху, створюючи міцну основу для подальшого навчання та соціальної адаптації.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У результаті теоретичного аналізу встановлено, що ігрова діяльність виступає природним та ефективним засобом формування пізнавальних процесів, створюючи оптимальні умови для компенсації порушень слухового сприйняття. Впровадження різних видів ігрової діяльності у корекційно-розвивальний процес забезпечує комплексний вплив на розвиток когнітивної сфери.

Сенсорні та конструктивні ігри сприяють розвитку просторового мислення та формуванню чітких уявлень про властивості предметів. Сюжетно-рольові ігри створюють підґрунтя для розвитку соціального інтелекту та комунікативних навичок, а логіко-математичні – забезпечують формування абстрактного мислення та причинно-наслідкових зв'язків.

Встановлено, що рухливі ігри та психогімнастика відіграють суттєву



роль у розвитку координації рухів та просторового орієнтування дітей з порушеннями слуху. Музично-ритмічні ігри сприяють розвитку відчуття ритму та залишкового слуху.

Результати теоретичного аналізу підтверджують необхідність системного підходу до організації ігрової діяльності з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини. Визначено перспективні напрями подальших досліджень, які полягають у розробці інноваційних ігрових технологій з використанням сучасних технічних засобів, створенні методичних рекомендацій щодо організації ігрового простору в умовах інклюзивного навчання та вивченні впливу командних ігор на соціальну адаптацію дітей з порушеннями слуху.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Дегтяр Г. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивній освіті. Таврійський вісник освіти. 2015. № 1(49). С. 250-255.
2. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. Вип. 11. Т. 1. Київ: Наук. світ, 2009. 308 с.
3. Діти з особливостями розвитку в звичайній школі / авт.-уклад. Л. В. Туріщева. Харків: Основа, 2011. 111 с. (Серія «Психологічна служба школи»).
4. Кобильченко В. В. Психологічний супровід дітей дошкільного віку з порушеннями зору: монографія / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. Полтава: Техсервіс, 2015. 205 с.
5. Рачова Н. Соціально-педагогічний супровід дітей з особливими потребами. Дефектолог. 2009. № 10.
6. Синьов В. М., Коберник Г. М. Основи дефектології: навч. посіб. Київ: Вища школа, 1991. 143 с.

УДК [005.591.6:376.091.3]:616.89-008.434-053.4

**Наталія КАБЕЛЬНИКОВА**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Херсонський державний університет*

**Аліна ТАТАРСЬКА**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта. 016.01 Логопедія  
Херсонський державний університет*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

*У статті розглядаються можливості застосування інноваційних технологій у логокорекційній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Акцентовано увагу на позитивному впливі арттерапевтичних, здоров'язберезувальних та інформаційно-комунікаційних технологій на психомовленнєву сферу дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення.*

***Ключові слова:** інноваційні технології, логопедична робота, діти дошкільного віку, тяжкі порушення мовлення.*

**Постановка проблеми.** Першочерговим завданням дошкільної освіти у тому числі й дітей з тяжкими порушеннями мовлення, є підготовка дитини до школи. Всебічний розвиток дитини нерозривно пов'язаний з мовленнєвою функцією. Мовлення для дитини є не тільки способом комунікацій, а й засобом пізнання оточуючого світу [4]. Однак, у дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення часто спостерігаються вторинні психічні відхилення: дефіцитарність мисленневих операцій, недостатність пам'яті, уваги, особливості сприйняття, порушення емоційно-вольової сфери тощо), психопатологічні та неврологічні стани, що без своєчасної адекватної корекції негативно впливають подальшу шкільну успішність та опанування загальнонавчальними навичками. Тому подолання мовленневих порушень у дошкільному віці



є однією з умов повноцінної мовленнєвої підготовки таких дітей до навчання у закладі загальної середньої освіти [1]. Це можна забезпечити застосовуючи комплексний підхід до організації логопедичної роботи, у тому числі з використанням інноваційних освітньо-корекційних технологій, які можуть бути ефективними не тільки у корекції вербальних функцій, а й у формуванні когнітивної, психоемоційної, моторної та сенсорної сфер розвитку дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення.

**Мета статті** – розкрити можливості використання інноваційних технологій у логокорекційній роботі з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Удосконалення існуючих та створення нових ефективних засобів та методів, що підвищують резервні можливості організму людини, використання як класичних, так і інноваційних технологій досліджувалися в спеціальній психології та педагогіці. Так, В.Галущенко [1], Т.Дука [2], Д.Єланська [4], В.Кондель [4] та інші акцентували увагу на ефективності здоров'язбережувальних технологій у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку. Методику використання арттерапевтичних технологій у роботі з дітьми із тяжкими порушеннями мовлення розкрито у дослідженнях Л.Бутузової [3], М.Дяченко [3], А.Кошель [8], З.Ленів [5], В.Литвиненко [6] та ін. Особливості застосування інформаційно-комунікаційних технологій, зокрема під час дистанційного навчання висвітлено у роботах А.Гети, В.Заїки, В.Коваленко [8], О.Качуровської [7], Ю.Носенко [8] та ін.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Діти з тяжкими порушеннями мовлення є найчисленнішою та різноманітною категорією дошкільників, в яку входять діти з норпотиповим слухом та первинно збереженим інтелектом, у яких спостерігаються значні відхилення в опануванні мовленнєвою

функцією, що впливають на становлення психіки [7].

Вся освітньо-корекційна діяльність з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення у закладі дошкільної освіти проводиться з урахуванням індивідуальних особливостей дошкільників та спрямована на корекцію і компенсацію мовленнєвого порушення, розвиток комунікаційного спектру, підтримку дітей у освоєнні освітньої програми та безболісного перебігу соціальної адаптації. Наявність відхилень психічних процесів таких, як: сприйняття, увага, пам'ять, розумова діяльність, недорозвиток моторних, сенсорних функцій, церебрастенічні та психоорганічні стани значно утруднюють логопедичний вплив та знижують мотивацію дітей до навчання [1].

У зв'язку з цим, для підвищення ефективності корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками із тяжкими порушеннями мовлення необхідно застосовувати нестандартні підходи, зокрема, сучасні інноваційні технології.

У поєднанні з традиційними, перевіреними часом, інноваційні технології допомагають:

- 1) створити більш комфортні з емоційної та психологічної точки зору умови для кожної дитини, врахувати її індивідуальні особливості та потреби;
- 2) стимулювати пізнавальний інтерес, мотивувати дітей, зробити їх активними учасниками освітньо-корекційного процесу;
- 3) підвищити ефективність взаємодії логопеда з дітьми з порушеннями мовлення;
- 4) зменшити час на досягнення позитивних результатів [8].

В логопедичній практиці впроваджуються різноманітні інноваційні технології (техніки) залежно від індивідуальних особливостей дітей, стану їх розвитку мовленнєвих та немовленнєвих процесів, ступеня тяжкості порушення, завдань корекційно-розвиткового впливу, а також професійних



можливостей фахівця, який здійснює логокорекційну роботу, його здатності до впровадження інновацій.

Як засвідчує практика, найбільш поширеними у роботі з дошкільниками з тяжкими порушеннями мовлення в умовах закладів дошкільної освіти є: арттерапевтичні, інформаційно-комунікаційні та здоров'язбережувальні технології [1].

Сучасна спеціальна психологія та педагогіка у пошуку ефективних засобів корекції все більше орієнтується на використання мистецтва в процесі навчання та виховання дітей з порушеннями у розвитку, у тому числі і мовленнєвому. Різні види мистецтва все більше досліджуються в аспекті адаптогенних, профілактичних, лікувально-оздоровчих та корекційних засобів.

Науковці [3; 5; 6 та ін.] виокремлюють такі напрями арттехнологій:

- візуальні арттехнології (малюнок, ліплення, колажування, пісочна арттехнологія, ландшафтна арттехнологія);
- музична арттехнологія;
- драматехнологія;
- наративна арттехнологія (казкотерапія).

Корекційні можливості використання арттехнологій полягають у тому, що дитині з порушеннями мовлення надаються широкі можливості для самовираження, саморозвитку, самоствердження та самопізнання [5].

До видів арттерапевтичних технологій відносяться:

- імаготерапія (лялькодрама, образно-рольова драматерапія, психодрама);
- ізотерапія (нетрадиційні техніки малювання, робота з глиною);
- бібліотерапія (різновид казкотерапії);
- пісочна терапія [6].

В практиці логопедичної роботи в умовах спеціальної групи для дітей з тяжкими порушеннями мовлення поширеною є музикотерапія (прослухо-

вування музики, гра на музичних інструментах, спів тощо). Цей напрям арттерапії реалізується на логоритмічних, музичних заняттях або як елемент корекційно-розвиткового заняття. Засоби музикотерапії всебічно впливають на дитини з порушеннями мовлення: сприяють розвитку мовленнєвого дихання, темпо-ритмічної організації мовлення, закріпленню правильної звуковимови, активізації словникового запасу, удосконаленню граматичної будови мовлення; зменшують психічне напруження, емоційну скутість дітей, виявляють у них творчі здібностей [2].

В останні роки у зв'язку з необхідністю організації навчання дітей дошкільного віку широко застосовуються інформаційно-комунікаційні технології (ІКТ). До таких технологій відносяться і комп'ютерні. З одного боку, користування ними дає можливість зробити корекційно-розвитковий процес безперервним та послідовним, а з іншого, значно скоротити час на формування мовленнєвих умінь та навичок у дошкільників через їх полісенсорний вплив та здатність суттєво підвищити мотивацію дітей до занять [8].

У логокорекційній роботі особливе місце посідає робота з інтерактивною дошкою, яка уявляє собою поліфункціональний пристрій, що дозволяє на одному занятті використовувати як стандартне програмне забезпечення, що входить до складу комплектації, так і авторські презентації, тренажери, відеоролики, комп'ютерні ігри тощо. Зазначені засоби сприяють вирішенню освітніх та корекційно-розвиткових завдань, що відповідають індивідуальним можливостям дитини з порушеннями мовлення. Досягається краще і більш швидке запам'ятовування нових слів, підвищення інтересу до виконання складних завдань на звуковий аналіз та синтез слів, зорово-просторове орієнтування тощо [1].

Слід зазначити, що крім інтерактивної дошки, одним з перспективних напрямів логокорекційної роботи з



дошкільниками з тяжкими порушеннями мовлення є використання електронних освітніх ресурсів, мультимедійних інтерактивних проєктів (аудіальних, аудіовізуальних, комп'ютерних ігор та програм. Вони використовуються методами демонстрації наочного матеріалу, показу фотографій, малюнків, репродукцій картин, слайд-презентацій, відеофільмів у вигляді ігор та ігрових вправ на електронних носіях, використання програмного забезпечення SmartBoard, Smarttable, Microsoft Office (PowerPoint), платформи YouTube. Їх можна застосовувати на будь-якому етапі логопедичного заняття, працюючи над збагаченням та активізацією словникового запасу формуванням правильної звуковимови, фонематичних процесів, граматичних засобів мови, розвитку зв'язного мовлення. Використання у логокорекційній роботі електронних освітніх ресурсів запобігає інтелектуальному напруженню у дітей з тяжкими порушеннями мовлення, підтримує їх пізнавальну активність, підвищує концентрацію та розподіл уваги, покращує різні види пам'яті [8].

Застосування комп'ютерних технологій у логопедичній роботі є особливо доцільним, оскільки дозволяє подавати дітям інформацію в привабливій, цікавій формі, що не тільки прискорює запам'ятовування мовленнєвого матеріалу, а й робить його осмисленим та довготривалим [7].

Здоров'язберезувальні технології є необхідним компонентом комплексної корекції та реабілітації дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку. До таких технологій в логопедичній діяльності закладу дошкільної освіти відносять: пальмінг, вправи для розвитку мовленнєвого дихання, кінезітерапія, біоенергопластика, Су-Джок терапія, аурикулотерапія, сміхотерапія [2].

Під час використання здоров'язберезувальних технологій відбувається розвиток психічної, сенсомоторної, емоційно-вольової сфер через різні форми фізичного, розумового, психо-

терапевтичного впливів. Внаслідок цього активізується та підвищується обсяг фізичних сил та можливостей дітей, тонізується діяльність усієї нервової системи, що дозволяє включити всі системи організму в активну діяльність, а, отже, підвищити тонус кори головного мозку [4].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Використання інноваційних технологій у логокорекційній роботі з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення у поєднанні з традиційними методиками корекційно-розвиткового впливу сприяє підвищенню якості формування у дітей комунікативно-мовленнєвих умінь та навичок у поєднанні з розвитком психічних процесів, корекції психоемоційної сфери, досягненню стійкого результату; дозволяють усунути у дошкільників з порушеннями мовлення нервово-психічне напруження; значно підвищити мотивацію до навчання. Це, у свою чергу, позитивно впливає на формування готовності дітей до здобуття освіти на наступному рівні.

Проблема застосування інновацій в логопедичній роботі потребує як теоретичного, так і практичного вирішення. До перспектив подальших розвідок у цьому напрямі відносимо розробку диференційованого підходу до впровадження інноваційних технологій у роботі з дітьми з різною нозологією та в різних умовах здійснення корекційно-розвиткового процесу (офлайн-формат, онлайн-формат).

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галущенко В.І. Застосування інноваційних логопедичних технологій у корекційній роботі з дітьми з порушеннями мовлення. *Актуальні питання колекційної освіти (педагогічні науки)*. 2016. Вип. 7(1) . С.62-70. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko\\_2016\\_7\(1\)\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2016_7(1)_8). (дата звернення: 15.11.2024).
2. Дука Т.М. Нетрадиційні здоров'язберігаючі технології в роботі з дітьми дошкільного віку. URL: [https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1170/1/Netradtytsiini\\_zdorov%E2%80%99iazberihaiuchi\\_ekhnolohii\\_v\\_roboti\\_z\\_ditmy\\_doshkilnoho\\_viku.pdf](https://dspace.udpu.edu.ua/bitstream/6789/1170/1/Netradtytsiini_zdorov%E2%80%99iazberihaiuchi_ekhnolohii_v_roboti_z_ditmy_doshkilnoho_viku.pdf) (дата звернення: 15.11.2024).



3. 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-and-prospects-development/> (дата звернення: 16.11.2024).
4. Еланська Д.В., Кондель В.М. Використання здоров'язберігаючих технологій у процесі корекції мовлення дошкільнят. URL: <http://dspace.npu.edu.ua/bitstream/123456789/13575/1/52.pdf> (дата звернення: 18.11.2024).
5. Ленів З.П. Арт-терапія в процесі діагностування усного мовлення старших дошкільників. *Психолінгвістика.* 2014. Вип. 15. С. 73-84. URL: [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&2\\_S21P03=FILA=&2\\_S21STR=psling\\_2014\\_15\\_7](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&2_S21P03=FILA=&2_S21STR=psling_2014_15_7) (дата звернення: 15.11.2024)
6. Литвиненко В.А. Застосування арттерапії у логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами: навчально-методичний посібник. Суми, 2011. 112с. URL: <https://www.library.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2018/04/23-2.pdf> (дата звернення: 17.11.2024).
7. Логопедія. Підручник / за ред. М.К. Шеремет; 3-тє вид., перероб. та доп К.: Видавничий дім «Слово», 2014. 672 с.
8. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник / укл.:А.В. Гета, В.М. Заїка, В.В. Коваленко та ін.; за заг. ред. Ю.Г.Носенко. Полтава : ПУЕТ, 2018. 261 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711366/1/%D0%A1%D0%A3%D0%A7%D0%90%D0%A1%D0%9D%D0%9E%D0%93%D0%9E%20%D0%9D%D0%90%D0%92%D0%A7%D0%90%D0%9D%D0%9D%D0%AF.pdf> (дата звернення: 18.11.2024).

УДК 376-056.36:37.091.33-027.22

**Маріанна КЛЯП**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Ужгородський національний університет

**Дар'я БУЧМЕЙ,  
Мирослава МУЛЕСА**

бакалаври 4 курсу спеціальності 016  
Спеціальна освіта  
(Олігофренопедагогіка.Здоров'я людини)  
Ужгородський національний університет

### **ІГРИ Й ІГРОВІ ПРИЙОМИ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ШКОЛЯРІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

У статті розглядаються наукові погляди щодо застосування ігрових прийомів у процесі навчання школярів початкових класів з інтелектуальними порушеннями. Аналізуються дидактичні основи впровадження ігор, реалізації ігрових прийомів та надаються рекомендації щодо застосування цих прийомів у навчальному процесі учнів з особливими освітніми потребами.

**Ключові слова:** ігри, ігрові прийоми, діти з інтелектуальними порушеннями, інклюзивне середовище, адаптація, соціалізація, дидактична гра, інноваційні методи.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку спеціальної освіти виникає необхідність створення якісного та доступного освітнього середовища для учнів з інтелектуальними порушеннями, яке б сприяло їх соціальній адаптації та інтеграції в суспільство. Одним із ключових аспектів підвищення ефективності навчально-виховного процесу для цієї категорії дітей є пошук та впровадження інноваційних методів навчання. Адже традиційні методи навчання часто виявляються недостатньо ефективними для досягнення високих результатів у навчальній діяльності учнів з порушеннями інтелекту, що зумовлює необхідність використання сучасних підходів, таких як ігрові прийоми. Впровадження таких прийомів дозволяє зробити сер-



йозний навчальний процес цікавим, доступним та емоційно забарвленим. Однак питання ефективності впровадження ігрових прийомів у систему навчання учнів з порушеннями інтелекту залишається недостатньо дослідженим.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблеми використання ігор та ігрових прийомів у навчальній діяльності приділяли увагу як українські, так і зарубіжні вчені. Класики педагогіки, зокрема Я.А. Коменський, наголошував на важливості гри у процесі навчання дітей. М. Монтесорі у своїй методиці розглядала гру як ефективний засіб розвитку інтелектуальних і практичних здібностей дитини.

Про значення гри у навчанні вітчизняний педагог В.О. Сухомлинський писав: «Гра – це іскра, що запалює вогник допитливості і любові до знань» [1]. Він підкреслював, що гра сприяє формуванню активності та інтересу учнів до навчання.

Про роль гри та ігрових прийомів у процесі освітньої діяльності, у процесі навчання учнів з порушеннями інтелекту у свої працях підкреслювали й відомі науковці: А.Й. Капська, В.В. Войтко, Н.М. Бібік, О.Б. Нагорна, О.Я. Савченко, С.П. Миронова.

Однак, проблема ролі ігор й ігрових прийомів та їх ефективного впровадження у процес навчання молодших школярів зазначеної категорії ще й досі є недостатньо розкритою. Необхідність подальшого вивчення цієї теми визначається її значенням для створення **ефективного** освітнього середовища та підвищення мотивації учнів з інтелектуальними порушеннями до навчальної діяльності.

**Мета статті** – теоретичне обґрунтування ролі ігор й ігрових прийомів у освітньому процесі, можливості їх ефективного впровадження у процес навчання молодших школярів з порушеннями інтелекту.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** На думку О.В. Чеботарьової, головною метою початкової освіти

учнів із інтелектуальними порушеннями є всебічний розвиток та виховання школярів шляхом формування в учнів загальнонавчальних, життєво необхідних умінь та навичок, адаптація та соціалізація даної категорії школярів у суспільство [5, с.23].

Однак, в сучасному інклюзивному середовищі нагальною постає проблема зацікавлення даної групи учнів у навчальному процесі. Адже, питання формування інтересу до навчання в школярів початкових класів з порушеннями інтелекту є вкрай складним та водночас важливим завданням педагога.

У зв'язку з цим, перед педагогами постає виклик у розробці та застосуванні у навчальному процесі тих методів та прийомів, які б сприяли залученню кожного учня з інтелектуальними порушеннями до навчальної діяльності, яка не примушувала б опановувати навчальний матеріал у тій формі, що не викликає в учнів стійкий інтерес.

Адже, ще відомий педагог Я.А. Коменський, підкреслював: «Погану турботу про дітей виявляють ті, хто насильно примушує їх навчатися. Усіма можливими способами потрібно запалювати в дітях спрямованість до знань та до навчання!» [2, с.38]. Тому для підвищення ефективності навчання учнів з порушеннями інтелекту потрібні нетрадиційні методи, зокрема ігри та ігрові прийоми, які роблять процес цікавим і захоплюючим.

Чому ж елементи гри на уроці так подобаються учням з інтелектуальними порушеннями? А все тому, що гра викликає у них неабиякий інтерес, а сам процес навчання за допомогою гри сповнений несподіванок та викликає бажання дізнатись нове. Так і В.О. Сухомлинський закликав педагогів: «Навчайте граючись, а граючи навчайте!» [3, с.111]. Здавалося б, такий простий вислів, але містить у собі неабияку таємницю, яку педагог пропонує розкрити перед дітьми.

Крім того, варто зауважити, що гра – відіграє не тільки освітню, але й **корекційну та виховну функції**. Зокрема:

- гра слугує ефективним засобом корекції та розвитку пізнавальних функцій;
- за допомогою гри стимулюється психічна і фізична активність учнів;
- формується впевненість у собі;
- розвиваються моральні якості;
- елементи гри дають змогу залучити до пізнавальної діяльності навіть найпасивнішого учня;
- засвоюючи або узагальнюючи в грі той або інший навчальний матеріал, учні одночасно спостерігають, порівнюють, класифікують предмети за різними ознаками [1].

Зважаючи на перераховані функції ігор й ігрових прийомів, варто зауважити, що потенціал гри та її застосування у навчальній діяльності допомагає підвищити ефективність даного процесу, одночасно забезпечуючи не лише освітні, а й корекційні можливості, а це у свою чергу сприяє підвищенню результативності навчального процесу даної категорії учнів.

Серед великої різноманітності ігор та ігрових прийомів сучасна концепція НУШ включає використання інноваційних матеріалів, таких як LEGO, у навчанні учнів початкових класів. У зв'язку з цим, впровадження дидактичних ігор з використанням шести цеглинок LEGO є цілком доцільним і в сучасному інклюзивному освітньому середовищі.

Так, наприклад, на уроках української мови ігри з цеглинками LEGO можуть ефективно застосовуватися під час вивчення різних тем.

Одним із прикладів слугує вправа **«Голосний чи приголосний»**, яка допомагає учням з інтелектуальними порушеннями засвоїти розрізнення голосних і приголосних звуків.

**Принцип виконання гри:** Вчитель називає або показує певну літеру, а учні мають підняти цеглинку відповідного кольору (**голосний** - зелена цеглинка, **приголосний** - червона цеглина).

Не менш ефективними та важливими є застосування ігор та ігрових прийомів з інноваційним матеріалом LEGO і на уроках математики. Як відомо, математика є одним із найскладніших предметів для засвоєння учнями з порушеннями інтелекту. Тому впровадження ігор з LEGO у навчальний процес допомагає підвищити зацікавленість цієї категорії учнів завдяки доступній і наочній подачі матеріалу та закріпити математичні знання і навички через практичні та ігрові вправи.

Одним з прикладів слугує гра з цеглинками LEGO **«Знайди цеглинку з правильною відповіддю»**, яка дозволяє закріпити знання з теми «Додавання та віднімання у межах 20». **Принцип виконання:** Виконуємо дії та знаходимо цеглинку з правильною відповіддю.

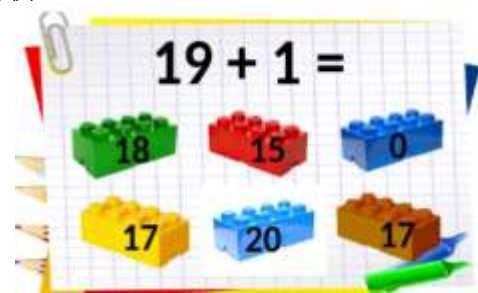


Рис. 1. Наочність до гри «Знайди цеглинку з правильною відповіддю».

Неможливо не згадати і про дидактичні ігри на уроках математики з кольоровими паличками Кюізенера. Адже, цей дидактичний матеріал дасть змогу закріпити знання про склад числа, вивчити операції додавання та віднімання, а також навчаються орієнтуватися у просторі, що не менш важливо для учнів з порушеннями інтелекту.

При цьому, ігрові завдання, що допомагають реалізувати мету гри, можуть бути різноманітними: наприклад, скласти потяг з паличок-вагонів від найкоротшої до найдовшої (дидак-



тична гра «Подорож на поїзді»); побудувати будиночки для іграшок за «планом», використовуючи картки з числами, які вказують кількість поверхів та довжину (дидактична гра «Будівельники»).

Важливо зазначити, що кількість ігор, їхній зміст, методика проведення та час, відведений для ігор на уроках математики, повинні визначатися з урахуванням навчально-виховних завдань, які необхідно вирішити для певної теми або уроку.

Застосування педагогом ігрових прийомів є також дуже ефективним підходом для формування читацьких умінь учнів з інтелектуальними порушеннями, роблячи цей процес захопливим та емоційно забарвленим. Так, одним з ігрових прийомів є вправа «**Дощик**», що допомагає учням опанувати навички інтонаційного читання.

#### **Розглянемо цей прийом:**

- Спочатку крапає дощик – учні починають читати тихо, майже пошепки.
- Потім дощ посилюється – читання стає голоснішим.
- Далі починається злива – учні читають голосно й енергійно.
- Поступово злива слабшає – читання стає тихішим.
- І нарешті, дощ припиняється – учні зупиняють читання.

Такий ігровий прийом на уроках літературного читання не лише тренує вміння варіювати гучність голосу під час читання, але й додає елемент гри, що формує інтерес школярів з порушеннями інтелекту до уроку. Учні із задоволенням відчують себе частиною «природного явища», водночас засвоюючи важливі читацькі навички.

Потрібно зазначити, що ігрові прийоми ефективні не лише на уроках літературного читання, а й у процесі вивчення інших предметів, зокрема інтегрованого курсу «Я досліджую світ». Вони дозволяють адаптувати навчальний матеріал до інтересів і можливостей учнів з інтелектуальною

недостатністю, сприяючи розвитку не лише читацьких умінь, але й логічного мислення та зв'язного мовлення.

Так, під час вивчення розділу «Пізнаю природу» чудовим прикладом слугує гра «Відгадай, хто це», в якій один учень (ведучий) описує тварину, описуючи її зовнішній вигляд, звички та раціон, не називаючи її безпосередньо. Інші учні мають вгадати, про яку тварину йдеться. Наприклад, ведучий може сказати: «Вона маленька, сіра, з гострим хвостиком, живе в норі, любить сир...» (це миша).

Але слід зазначити, що іноді сформулювати свою думку учням з порушеннями інтелекту самостійно не вдається. У таких випадках, педагог повинен шляхом підказок та додатковою наочністю допомогти школярам.

Таким чином, спектр ігор та ігрових прийомів, які застосовуються педагогом на різних уроках задля підвищення інтересу до навчання є надзвичайно широким.

Однак, зважаючи на індивідуальні особливості учнів з порушеннями інтелекту, використання гри та ігрових прийомів потребує **врахування кількох важливих аспектів** для забезпечення ефективності навчального процесу даної категорії учнів. Зокрема:

- 1. Поступове ускладнення гри.** Якщо гра є складною, її слід проводити поетапно, починаючи з окремих дій або елементів. Лише після засвоєння цих етапів можна пропонувати учням гру в повному обсязі або в її різних варіаціях.
- 2. Активна роль педагога.** Учитель повинен брати участь у грі не лише як керівник, але й як активний учасник. Його завдання – забезпечити поступальний розвиток гри, спрямовуючи її відповідно до навчальних і виховних завдань.
- 3. Чітка мета гри.** Основною метою гри є досягнення конкретного результату, а не лише процес забави. Гра має допомагати учням у прийнятті оптимальних рішень, за-



- своєнні навчальної інформації та розвитку взаємодії з іншими дітьми.
4. **Оцінка готовності учнів до гри.** Учитель має враховувати готовність учнів до гри, особливо тих, які потребують самостійності та ініціативності. Педагог повинен оцінити рівень навичок взаємодії, соціалізації, здатність учнів до самоконтролю та адаптації.
  5. **Контроль і корекція дій.** Кожен крок школярів має контролюватися педагогом, а за необхідності – коригуватися. Це дозволяє дотримуватись цілей уроку, уникати небажаних ситуацій та надавати учням своєчасну підтримку. Вчитель також має уважно спостерігати за реакцією дітей на ігрові елементи, щоб оцінити рівень їхнього комфорту.
  6. **Атмосфера довіри та співпраці.** У процесі гри між учителем і учнями повинна панувати атмосфера взаємоповаги, довіри та співпереживання. Це створює комфортні умови для навчання та розвиває в учнів впевненість у своїх силах.
  7. **Уникнення надмірних зауважень.** Довгі зауваження під час гри можуть погіршити настрій учнів, знизити їхній інтерес до гри або навіть викликати агресію. Педагог має заохочувати дітей і надавати підтримку у позитивному ключі.
  8. **Поєднання дидактичних і корекційних цілей.** Гра повинна не лише виконувати навчальну функцію, але й мати корекційну мету, спрямовану на розвиток пізнавальних, емоційних і соціальних навичок учнів [4].

Зауважимо, що вчитель повинен бути готовий надати підтримку або інструкції у випадку, якщо учні стикаються з труднощами, а також спостерігати за їхньою реакцією на різні ігрові елементи, щоб оцінити рівень комфорту та адаптації. Такий підхід дозволяє підтримувати належний рівень дисципліни та безпеки, одночасно даючи учням можливість вчитися на своїх помилках і розвивати самостійність.

**Висновки.** Ігрові методи та прийоми є потужним інструментом у навчанні школярів початкових класів з інтелектуальними порушеннями, сприяючи не тільки засвоєнню навчального матеріалу, але й розвитку пізнавальних, соціальних та емоційних навичок.

Гра наповнює навчальний процес емоційним забарвленням, створює мотивацію та успішність учнів, робить складні теми доступними й цікавими. Особливо ефективним у сучасному інклюзивному середовищі є використання інноваційних матеріалів, таких як LEGO та палички Кюізенера, які допомагають учням закріпити знання через практичну та наочну діяльність.

Однак для досягнення високих результатів необхідно враховувати індивідуальні особливості учнів з інтелектуальними порушеннями та організувати ігрову діяльність відповідно до їхніх можливостей. Ключовими аспектами є поступове ускладнення ігор, активна роль педагога, створення атмосфери довіри, а також чітка мета гри, що сприяє дидактичним та корекційним цілям.

Таким чином, впровадження ігрових прийомів у навчання учнів з порушеннями інтелекту не лише забезпечує ефективність освітнього процесу, але й сприяє їх соціалізації та адаптації у суспільстві.

**Перспектива подальших досліджень:** У подальших дослідженнях ми розглядатимемо вплив гри як засіб подолання емоційних бар'єрів для учнів з порушеннями інтелекту та з'ясуватимемо, як ігри можуть знижувати тривожність, розвивати стійкість до стресу та покращувати емоційну регуляцію.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Бібік Н. М. Гра в навчанні молодших школярів: варіативність підходів до застосування. URL: <https://uej.undip.org.ua/index.php/journal/article/view/692/79>
2. Копосов П. Г. Нова українська школа: дидактичні особливості організації навчально-ігрової діяльності учнів 1-2 класів: навчально-методичний посібник / П. Г. Копосов. – Харків : Фабула, 2021. – 160 с.



3. Лапшина І. М. Реалізація ідей В.О. Сухомлинського в практиці роботи сучасних освітніх закладів: збірник матеріалів регіональних педагогічних читань / І. М. Лапшина. – Вип. 14. – Вінниця : «Ландо ЛТД», 2018. – 268 с.
4. Матвєєнко Я.В. Ігрові методи навчання з дітьми з ООП. **URL:** <https://naurok.com.ua/igrovi-metodi-navchannya-z-ditmi-z-oor-prikhodi-igor-dlya-ditey-iz-zatrimkoju-psihichnogo-rozvitku-366752.html>
5. Чеботарьова О. В. Учні початкових класів із порушеннями інтелектуального розвитку: навчання та розвиток : навчально-методичний посібник / О. В. Чеботарьова, І. В. Гладченко. – Харків: Ранок, 2020. – 128 с.

УДК 316.624-056.264-056.49-053.2

**Лідія ДРОЗД**

*кандидат психологічних наук,  
Херсонський державний університет*

**Лідія МАРТИНЮК**

*студентка спеціальності  
016 Спеціальна освіта  
(Логопедія)*

*Херсонський державний університет*

## **ПРОФІЛАКТИКА НЕБАЖАНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

*У статті розглядаються теоретичні підходи до профілактики небажаної поведінки у дітей з тяжкими порушеннями мовлення та психологічні чинники її виникнення. Обґрунтовані поведінкові методики у корекційній роботі і запропоновані рекомендації щодо профілактики такої поведінки.*

**Ключові слова:** *небажана поведінка, психологічні чинники виникнення, поведінкові методики, профілактика небажаної поведінки.*

**Постановка проблеми.** Небажана поведінка у дітей з тяжкими порушеннями мовлення є багатофакторним явищем, яке має як мовленнєві, так і психологічні основи. Вона має прямий негативний вплив на формування мовленнєвих реакцій дітей. Агресивні прояви, тривожність та соціальна ізоляція створюють бар'єри для активної мовленнєвої взаємодії, знижують моти-

вацію до участі у заняттях і обмежують можливості дитини для розвитку комунікативних навичок.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання небажаної поведінки у дітей з тяжкими порушеннями мовлення розглядають дедалі частіше. Вивчення взаємозв'язку мовленнєвих труднощів та поведінкових розладів є актуальним завданням сучасної логопедії та психології. У працях українських дослідників, таких як Бабак Н. М., Смілянська Т. В., Захарова Л. О., підкреслюється важливість комплексного підходу, який поєднує розвиток комунікативних навичок з корекцією емоційної нестабільності та поведінкових проявів. У працях Шевченко О. Д., Левченко І. А. можна детально вивчити інформацію щодо взаємозв'язку мовленнєвих порушень з агресивною та некерованою поведінкою дітей.

**Мета статті** – обґрунтування ефективних методик профілактики небажаної поведінки у дітей з тяжкими порушеннями мовлення та надання рекомендацій щодо її подолання.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Небажана поведінка – це форма поведінки, яка відхиляється від загальноприйнятих норм та очікувань у суспільстві, порушує навчальний процес і створює перешкоди для соціальної взаємодії. З логопедичної точки зору, у дітей з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) небажана поведінка зазвичай є наслідком мовленнєвих труднощів, емоційної нестабільності та знижених адаптивних можливостей.

Небажана поведінка у дітей з тяжкими порушеннями мовлення є складним та багатогранним явищем, яке потребує всебічного підходу з боку педагогів, психологів та логопедів. Важливо враховувати як мовленнєві, так і емоційні особливості таких дітей, щоб розробити ефективні корекційні методики. Це дозволить зменшити прояви небажаної поведінки, покращити емоційний стан дитини, сприяти її когнітивному розвитку та поліпшити якість життя загалом.



Використання логопедичних підходів у профілактиці небажаної поведінки у дітей з тяжкими порушеннями мовлення є актуальним завданням сучасної корекційної педагогіки, оскільки мовленнєві розлади часто супроводжуються емоційними та поведінковими проблемами, які ускладнюють соціалізацію та навчальний процес. Методики альтернативної та додаткової комунікації є важливим компонентом логопедичної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення, оскільки вони дозволяють компенсувати дефіцити вербальної комунікації, знижуючи рівень фрустрації та прояви небажаної поведінки. Одним із найбільш ефективних підходів є використання системи PECS (Picture Exchange Communication System), розробленої для розвитку комунікативних навичок за допомогою карток із зображеннями. Згідно з дослідженнями Коваленко Л. І., впровадження PECS у логопедичну практику сприяє зниженню рівня фрустрації у дітей з ТПМ, оскільки вони отримують можливість висловлювати свої бажання та потреби невербально, що значно полегшує процес комунікації та зменшує прояви агресії [3].

Окрім системи PECS, важливу роль відіграють методи невербальної комунікації, які включають використання жестової мови та символів як альтернативних засобів спілкування. Гончаренко О. П. відзначає, що впровадження жестів у логопедичну роботу дозволяє дітям із ТПМ компенсувати недоліки вербальної мови та підвищує їхню здатність до самовираження, особливо у випадках, коли мовленнєві розлади значно обмежують комунікативні можливості дитини [2].

Застосування мультимедійних технологій у логопедичній практиці з дітьми з ТПМ також є ефективним інструментом, що сприяє підвищенню мотивації до занять, стимуляції мовленнєвого розвитку та зниженню проявів небажаної поведінки. Одним із сучасних підходів є використання

інтерактивних програм та мобільних додатків, які створені спеціально для розвитку мовленнєвих функцій у дітей. Згідно з дослідженнями Білоконь Н. А., застосування логопедичних програм, що містять інтерактивні завдання, допомагає покращити концентрацію уваги та стимулює розвиток мовлення [1].

Комплексний підхід у логопедичній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) передбачає використання індивідуальних програм корекції поведінки та тісної взаємодії з іншими фахівцями для досягнення максимальних результатів. Одним із ключових елементів є розробка індивідуальних логопедичних занять, які враховують особливості поведінки та мовленнєвого розвитку дитини.

Профілактика поведінкових розладів через розвиток комунікативних навичок є ще одним важливим аспектом комплексного підходу. Гончаренко О. П. зазначає, що використання командних ігор та групових вправ сприяє розвитку соціальних навичок, допомагає подолати замкнутість і страх перед спілкуванням [2]. Такі вправи формують у дітей з ТПМ навички взаємодії з однолітками, покращують їхню самооцінку та знижують рівень тривожності.

Психологічні труднощі часто стають основою для формування небажаної поведінки, яка ускладнює корекційну роботу та негативно впливає на розвиток мовлення. Емоційна нестабільність, тривожність, фрустрація та замкнутість можуть значно знижувати мовленнєву активність і обмежувати можливості дитини для вербального спілкування.

Використання поведінкових методик у логопедичній практиці є важливим інструментом для корекції небажаної поведінки у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Методика позитивного підкріплення, яка базується на принципах оперантного навчання Б. Скіннера, є однією з найбільш ефективних у поведінковій терапії, зокрема



для корекційної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Ця методика передбачає заохочення бажаної поведінки дитини через різні форми винагороди, що формує в неї мотивацію до повторення успішних дій. У логопедичній практиці важливим є створення позитивного емоційного середовища, де дитина відчуває підтримку та заохочення до мовленнєвої активності. Однією з практичних технік є «Токен-економіка», яка включає використання жетонів або наклейок, які дитина отримує за виконання завдань і може обміняти на конкретну винагороду, як-от іграшку або додатковий час на улюблену гру. Також ефективним є «Соціальне підкріплення» у вигляді схвальних жестів, усмішок, обіймів, які створюють відчуття емоційної безпеки та заохочують дитину активно включатися у заняття, що особливо важливо для роботи з дітьми, які відчувають комунікативні труднощі [4]. У практиці логопедів ефективно застосовується метод «АВС-аналіз», який передбачає детальний аналіз умов, що передують поведінці, спостереження за самою поведінкою дитини та оцінку її наслідків. Це допомагає визначити причини поведінкових проявів та розробити стратегії для їх корекції. Додатково використовується метод «Щоденник спостережень», де логопед фіксує поведінкові реакції дитини під час занять, що дає змогу виявити специфічні тригери, адаптувати завдання та змінити підхід до взаємодії.

Одним із ефективних підходів є ігрова терапія, яка включає техніку «Соціальні історії», розроблену К. Грей. Це короткі розповіді, які описують типові соціальні ситуації та містять приклади бажаної поведінки. Вони допомагають дітям зрозуміти очікувані реакції, зменшують страх перед спілкуванням та сприяють формуванню адекватної соціальної поведінки. Рольові ігри, такі як моделювання ситуацій «привітання», «запитання про допомогу» або «подяка», дозволяють дітям

практикувати комунікативні навички в безпечному середовищі, підвищуючи їхню впевненість та знижуючи тривожність. Методика моделювання поведінки, запропонована А. Бандурою, також широко застосовується в логопедії. Логопед демонструє правильні комунікативні реакції, а дитина повторює їх, відпрацьовуючи навички в реальних або змодельованих ситуаціях. Відео-терапія є додатковим прийомом, де дитина спостерігає за відеозаписами, що показують приклади правильних мовленнєвих реакцій. Це дозволяє дитині візуально засвоїти правильні моделі поведінки, підвищує її мотивацію до спілкування та покращує соціальні навички, сприяючи успішній інтеграції у колектив однолітків.

Профілактика поведінкових розладів є важливим елементом логопедичної роботи з дітьми з ТПМ, оскільки небажана поведінка, така як агресія, тривожність, імпульсивність або замкнутість, може суттєво ускладнювати процес корекційного навчання та гальмувати розвиток мовленнєвих навичок. Вчасне запобігання таким проявам та створення сприятливих умов для корекційної роботи сприяє підвищенню мовленнєвої активності, зниженню рівня емоційного напруження та покращенню соціальної взаємодії дітей.

Першим кроком є детальна діагностика, яка допомагає скласти індивідуальну корекційну програму, з урахуванням рівня мовленнєвих навичок, емоційного стану та поведінкових особливостей дитини. Використання функціонального аналізу поведінки дає змогу виявити тригери, які провокують небажані реакції, та адаптувати завдання таким чином, щоб знизити рівень тривожності й фрустрації, що часто стають причинами агресії чи замкнутості. Гнучкість у плануванні занять є ще одним важливим аспектом: логопед коригує складність завдань, поступово ускладнюючи їх відповідно до можливостей дитини, щоб уникнути фрустрації. Додатково рекомендується вико-



ристовувати короткі, але часті перерви під час занять, що допомагає зменшити емоційне напруження, підвищити концентрацію уваги та забезпечити комфортне середовище для дитини, сприятливе для розвитку мовленнєвих навичок [6].

Формування емоційної регуляції у дітей з важкими порушеннями мовлення є важливою частиною профілактичної роботи, оскільки саме емоційна нестабільність часто провокує небажану поведінку. Ключовою також є взаємодія з батьками та педагогами, оскільки вона забезпечує всебічну підтримку дитини в різних середовищах. Така робота включає проведення регулярних консультацій, під час яких фахівці пояснюють особливості поведінки дітей з ТПМ та навчають ефективним методам підтримки вдома. Це може включати навчання технікам активного слухання, коли батьки зосереджуються на потребах дитини без критики, та використання методик позитивного підкріплення, що допомагає знизити рівень поведінкових проблем і сприяє розвитку позитивних взаємин. Співпраця з педагогами та іншими фахівцями, такими як психологи, також відіграє важливу роль. Розробка спільного плану корекційної роботи дозволяє враховувати мовленнєві та емоційні особливості дитини, забезпечуючи комплексний підхід до корекційних занять.

Використання ігрових методик є ефективним підходом у профілактиці поведінкових розладів у дітей з важкими порушеннями мовлення (ТПМ), оскільки гра створює природне середовище для розвитку комунікативних навичок та емоційної регуляції. Ігри для розвитку комунікативних навичок, такі як командні ігри «Запитай і відповідай», навчають дітей основам діалогу, чергуванню у розмові та активному слуханню, що сприяє зниженню рівня замкнутості та підвищенню впевненості під час спілкування. Рольові ігри, де діти моделюють соціальні сце-

нарії, такі як «привітання» або «прохання про допомогу», допомагають практикувати мовленнєві реакції в безпечному середовищі, що полегшує адаптацію у соціальних ситуаціях. Додатково до ігрових методик широко застосовуються техніки арт-терапії та музикотерапії, які сприяють зниженню рівня емоційного напруження та стимулюють мовленнєву активність. Малювання, ліплення та музичні заняття дозволяють дитині виразити свої емоції невербальним шляхом, що особливо важливо для дітей з мовленнєвими труднощами. Практичний приклад – вправа «Малюнок емоцій», де дитина малює свій поточний настрій або переживання, що допомагає знизити тривожність, поліпшити емоційну регуляцію та створити позитивний емоційний фон для подальших занять [5].

**Висновки.** Небажана поведінка у дітей з важкими порушеннями мовлення (ТПМ) є багатофакторним явищем, яке має як мовленнєві, так і психологічні основи. Діти з ТПМ часто стикаються з труднощами вербального самовираження, що призводить до фрустрації та виникнення небажаних реакцій, таких як агресія, імпульсивність, тривожність і замкнутість. Теоретичні підходи до профілактики небажаної поведінки у дітей з ТПМ підкреслюють важливість комплексного підходу до корекційної роботи. Зокрема, ефективними виявилися методики позитивного підкріплення, функціональний аналіз поведінки, використання альтернативних засобів комунікації (картки PECS, жестова мова) та методики розвитку емоційної регуляції.

Встановлено, що небажана поведінка має прямий негативний вплив на формування мовленнєвих реакцій у дітей з ТПМ. Агресивні прояви, тривожність та соціальна ізоляція створюють бар'єри для активної мовленнєвої взаємодії, знижують мотивацію до участі у заняттях і обмежують можливості дитини для розвитку комунікативних навичок. Таким чином,



ефективна профілактика небажаної поведінки є ключовою умовою для успішної корекції мовлення та розвитку мовленнєвої активності у дітей з ТПМ.

Аналіз психологічних чинників показав, що емоційна нестабільність, підвищена тривожність та фрустрація є основними причинами виникнення небажаної поведінки у дітей з ТПМ. Діти з мовленнєвими порушеннями часто відчують сильний емоційний дискомфорт через обмежені можливості вербального самовираження, що призводить до агресивних або замкнених реакцій.

Використання поведінкових методик у логопедичній практиці з дітьми з ТПМ виявилось ефективним підходом до зниження рівня небажаної поведінки та стимулювання мовленнєвої активності. Зокрема, методики позитивного підкріплення (похвала, нагородження), функціональний аналіз поведінки та техніки поведінкової модифікації (переривання та перенаправлення, час очікування) дозволяють коригувати небажані поведінкові прояви та створювати сприятливі умови для розвитку мовлення. Практичне застосування цих методик забезпечує дитині можливість безпечно виражати свої емоції та потреби, що підвищує її впевненість, покращує емоційний стан та сприяє успішній адаптації у навчальному процесі.

На основі проведеного надано рекомендації для логопедів, педагогів та батьків щодо профілактики небажаної поведінки у дітей з ТПМ. Зокрема, рекомендується застосовувати індивідуальний підхід до кожної дитини, використовуючи методи альтернативної комунікації (картки PECS, жестова мова), розвиток емоційної регуляції (емоційні картки, дихальні вправи) та поведінкові методики (позитивне підкріплення, техніка час очікування). Важливо активно взаємодіяти з батьками, проводити навчальні консультації та тренінги для педагогів, що

дозволить створити сприятливе комунікативне середовище як вдома, так і в школі. Використання ігрових методик (рольові ігри, арт-терапія) сприятиме зниженню тривожності, розвитку комунікативних навичок та покращенню мовленнєвого розвитку дітей з ТПМ, що забезпечить їх успішну соціалізацію та інтеграцію у колектив однолітків.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Білоконь Н. А. Інтерактивні методики в логопедичній практиці: сучасні підходи. Київ: Освіта, 2023. 270 с.
2. Гончаренко О. П. Командні ігри у логопедичній практиці: розвиток соціальних навичок. Харків: Фоліо, 2023. 320 с.
3. Коваленко Л. І. Альтернативна комунікація у логопедичній практиці. Київ: Видавництво «Наукова думка», 2022. 300 с.
4. Корнійчук Л. Г. Мовленнєва інертність як наслідок поведінкових розладів. Львів: Світ, 2023. 290 с.
5. Мороз О. С. Тривожність у дітей з порушеннями мовлення: психолого-логопедичні аспекти. Львів: Світ, 2020. 260 с.
6. Семенова Л. О. Соціальні фактори мовленнєвої замкнутості у дітей з порушеннями мовлення. Харків: Ранок, 2022. 280 с.

УДК 376.36.036 - 053

**Віталіна ЛИТВИНЕНКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Київський столичний університет  
імені Бориса Грінченка*

**Людмила БУРДЕЙНА**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Київський столичний університет  
імені Бориса Грінченка*

## ФОРМУВАННЯ НОМІНАТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ ЗАСОБАМИ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

*У статті розглядається проблема формування номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом. Особливу увагу приділено використанню засобів альтернативної комунікації, таких як картки з піктограмами, жестова*



мова, тощо. Висвітлюються методи, що сприяють розвитку мовленнєвих навичок, формуванню понятійного апарату та збагаченню активного словника.

**Ключові слова:** альтернативна комунікація, номінативний словник, аутизм, діти старшого дошкільного віку.

**Постановка проблеми.** Як зазначає О. Ткач, розвиток мовленнєвих навичок у дітей дошкільного віку з аутизмом є однією з ключових складових їхньої соціалізації та успішної інтеграції в суспільство. Особливістю мовленнєвого розвитку таких дітей є труднощі у формуванні номінативного словника, що обмежує їхню здатність до спілкування та взаємодії з навколишнім світом [1, С. 369].

У своїй праці Завальна Ю. В. та Константинів О. В. описують, що у дітей з РАС визначено низький рівень словникового запасу в цілому. Якщо говорити про номінативний словник, він характеризується збідненістю. В ході дослідження виявлено, що для дітей властиво розуміти слова побутового рівня або ж це слова добре знайомих предметів, з якими діти стикаються щоденно [2, С. 74-75].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження з проблематики даної тематики займалися такі провідні науковці, як: Базима Н. В., Бабій І. В., Боряк О., Грицай О. С., Греценко А. С., Завальна Ю. В., Ковальчук І. П., Кондратюк О. В., Константинів О. В., Коргун Л. М., Краузе В. В., Кривоногова О. В., Куриленко І. М., Куценко Т. О., Павленко М. С., Ткач О. М., Усатенко Г. В., Цимбал-Слатвінська С. В., Чайка М. С., Шрамко Л. М., Шульженко Д. І.

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати необхідність використання альтернативної комунікації для формування номінативного словника у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Номінативний словник це вид лексико-графічного довідника, який фокусується на описі номіна-

тивної функції мовних одиниць, тобто на їх здатності називати предмети, явища, дії або поняття. Основна мета такого словника представлена у систематизації та описі слів, що виступають як найменування, включаючи їх значення, контекст вживання, а іноді й походження [3].

В низці джерел описують, що номінативна функція мови є однією з її ключових функцій, яка дозволяє людині позначати предмети, явища, процеси, якості та властивості за допомогою слів. Завдяки цій функції кожен об'єкт отримує мовну назву, яка фіксується у свідомості мовців і стає засобом для його ідентифікації, опису та спілкування. Саме завдяки номінативній функції мова виступає інструментом пізнання та впорядкування навколишньої дійсності [4].

Номінативний словник для дітей старшого дошкільного віку відіграє важливу роль у розвитку мовлення, когнітивних процесів, таких як мислення, сприйняття, пам'ять, увага, уява і, безумовно, комунікативних здібностей [5, С.8].

Номінативний словник є важливим інструментом для дітей, зокрема з аутизмом. Він сприяє розширенню словникового запасу, кращому розумінню і використанню слів у комунікації. Завдяки роботі з номінативним словником, діти можуть ефективніше формувати асоціативні зв'язки між словами і об'єктами чи явищами [16].

На нашу думку, використання візуалізованих символів або піктограм, які є елементами номінативних словників, дає змогу дітям з аутизмом налагоджувати комунікацію у ситуаціях, коли мовленнєвий розвиток обмежений. Такі методи підтримують здатність до вибору і полегшують процес ідентифікації понять.

Характеризуючи сформованість компонентів мовлення в загальному, у дітей старшого дошкільного віку з аутизмом простежується нерівномірність розвитку окремих мовленнєвих



складових, що виражається в недостатності комунікативної активності, обмеженості словникового запасу, складнощах із побудовою фраз, порушеннях інтонаційної та просодичної сторони мовлення, а також у невмінні використовувати мовлення як ефективний інструмент взаємодії. Діти старшого дошкільного віку з аутизмом зазвичай мають труднощі з повноцінним спілкуванням, зокрема мовленнєвим. Їм складно ініціювати контакт, залучати увагу оточуючих, висловлювати свої потреби, емоції чи почуття. Часто вони використовують обмежений набір знайомих моделей поведінки, які не завжди відповідають контексту і не є ефективними для взаємодії в різних життєвих ситуаціях [6, С. 10].

Сучасні наукові дослідження підтверджують, що використання візуальних засобів сприяє прискоренню мовленнєвого розвитку у дітей з аутизмом. Водночас важливо враховувати, що деякі з цих дітей можуть ніколи не досягти повноцінного мовленнєвого спілкування. У таких випадках методики альтернативної комунікації стають ключовим інструментом, що дає змогу налагодити хоча б мінімальний змістовний контакт [7, С. 77].

Альтернативна, ще вживають «додаткова», комунікація охоплює різноманітні інструменти, методики та стратегії, які людина використовує для вирішення повсякденних завдань спілкування. Вона включає в себе засоби та системи, які допомагають встановлювати комунікацію, такі як мовлення, текстові повідомлення, жести, вирази обличчя, дотики, жестову мову, символи, піктограми, малюнки та спеціальні пристрої для генерації мовлення. Форми такої комунікації варіюються від простих засобів, як-от малюнки чи картки з символами, до складніших, таких як програми для спілкування або спеціалізовані технологічні пристрої [9, С. 338].

Шульженко Д. І. акцентує увагу на тому, що під час роботи з дітьми з аутизмом слід враховувати їхні індивідуальні особливості, такі як тривожність, негативізм, схильність до ізоляції та ретельно підбирати засоби альтернативної комунікації на основі результатів комплексної діагностики. Відтак, піктограми використовуються для розвитку комунікаційних та когнітивних навичок у дітей із такими особливостями [9, С. 339].

Одним із найбільш доступних та розповсюджених засобів альтернативної комунікації є система PECS (Picture Exchange Communication System), яка передбачає використання фотографій або малюнків, що зображують найбільш важливі для дитини предмети (наприклад, її улюблені іграшки, їжу чи напої). У процесі роботи дитині пропонують вибрати картинку, що відповідає її потребам, після чого цей вибір негайно задовольняється. Такий метод стимулює дитину до активного вибору та взаємодії, а також супроводжується проговорюванням назв предметів. З часом кількість зображень може збільшуватися, поступово переходячи до використання вербального мовлення [8, 16].

Схожим методом є система Макатон, яка використовує прості жести для комунікації, а також інші системи, засновані на символах і картинках (наприклад, системи Бліса, Макатон, Ребус). Ці символи дитина може мати при собі у формі альбома або використовувати спеціальні додатки чи програми, такі як Boardmaker або Picture Communication System. Важливо поєднувати ці методики з озвученням слів і поступово переходити до більш традиційного мовленнєвого спілкування. Однак не всі діти можуть повністю перейти до вербальної комунікації через труднощі в обробці аудіовізуальної інформації або ураження мовних центрів мозку [7, С. 77].

Дослідження Коргун Л. М. і Грещенко А. С. демонструють, що частина дітей, в ході навчання яких активно



застосовувались засоби альтернативної комунікації, навчилися краще взаємодіяти, висловлювати свої побажання або небажання, просити улюблені предмети чи повторювати улюблені дії завдяки здатності користуватися картками та розширенню словникового запасу. У частини вибірки визначають появу застосування простих двослівних фраз для формулювання своїх прохань, виконання прохання й дотримання інструкцій. З'явилося розуміння назв предметів побуту, таких як посуд, рослини, окремі частини тіла людей і тварин, а також значення дій, розмірів і положення предметів у просторі, чого раніше не було усвідомлено. Інша частина стала періодично звертатися до дорослих за допомогою, виконувати окремі прохання та інструкції, а також використовувати однослівні висловлювання для вираження своїх потреб. Також з'явилося розуміння назв меблів, домашніх тварин, фруктів і овочів, частин тіла людей і тварин, а також сенсу окремих дій [10, С. 112].

За іншими ж дослідженнями, які проводили Т. В. Скрипник та С. В. Беляк, діти почали застосовувати прості двослівні фрази для формулювання своїх прохань, виконувати прохання й дотримуватися інструкцій. З'явилося розуміння назв предметів побуту, таких як посуд, рослини, окремі частини тіла людей і тварин, а також значення дій, розмірів і положення предметів у просторі, чого раніше вона не усвідомлювала. Інша дитина стала періодично звертатися до дорослих за допомогою, виконувати окремі прохання та інструкції, а також використовувати однослівні висловлювання для вираження своїх потреб. У неї з'явилося розуміння назв меблів, домашніх тварин, фруктів і овочів, частин тіла людей і тварин, а також сенсу окремих дій [17, С. 73].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, номінативний словник є важливим інструментом для розвитку мовлення, безумовно, і для дітей з аутизмом, завдяки його

здатності систематизувати лексику та акцентувати на номінативній функції слів. Він допомагає дітям формувати асоціативні зв'язки між словами та об'єктами, що сприяє розширенню словникового запасу, розвитку комунікативних умінь і розумінню складніших мовленнєвих структур. Використання засобів альтернативної комунікації, наприклад, PECS, підвищує рівень розуміння мовлення, полегшує виконання інструкцій і дозволяє краще висловлювати свої потреби та бажання.

Перспективи подальших досліджень полягають у вдосконаленні методик формування номінативного словника засобами альтернативної комунікації, проведенні емпіричних досліджень їхньої ефективності в різних умовах, що буде сприяти активному розвитку мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом та поширить використання таких засобів та методів у навчальних закладах.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Ткач О. М. Формування номінативного словника у дітей з розладами спектру аутизму. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки*. Миколаїв, 2017. № 3. С. 369-373.
2. Завальна Ю. В., Константинів О. В. Формування номінативного словника у дітей з розладами аутичного спектру. *Кам'янець-Подільський*, 2020. С. 85.
3. Методика розвитку словникового запасу дітей старшого дошкільного віку // Studfile.net. URL: <https://studfile.net/preview/5025515/page:3/>
4. Тут я не впевнена, як мені оформити електронне джерело (<https://studfile.net/preview/5470201/page:7/>)
5. Пічкур Л. Г. Методика розвитку словника дітей старшого дошкільного віку: навч.-метод. посіб. Херсон : ХДУ, 2021. С. 39.
6. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. Київ, 2014. С. 22
7. Вітюк В., Тарасюк Л., Розвиток мовлення дітей з аутизмом як запорука подальшого навчання у школі. *Педагогічний часопис Волині. Актуальні питання теорії і практики спеціальної освіти*. Розділ 3, 2016. С. 75-81
8. Усатенко Г., Чайка М. Застосування альтернативної і додаткової комунікації: теоре-



- тичний огляд візуальних засобів АДК. Київ, 2021.
9. Грицай О. С. Використання засобів альтернативної комунікації у роботі з дітьми з РАС. *Збірник наукових праць. Репозиторій ХНПУ імені Г. Сковороди*. Харків, 2023. С. 337-341.
  10. Грещенко Л. М., Коргун Л. М. Використання методів альтернативної комунікації для розвитку навичок спілкування в дітей з аутизмом. *Корекційна педагогіка*. 2020. Вип. 28. С. 107-112.
  11. Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. *Педагогіка. Актуальні питання гуманітарних наук*. 2021. Вип. 35. Том 1. С. 264-270.
  12. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посібник для педагогічних працівників. Київ, 2021. С. 79.
  13. Куценко Т. О. Використання допоміжної альтернативної комунікації при навчанні дітей з розладами аутичного спектру. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. Вип. 4 (2). С. 209-218.
  14. Цимбал-Слатвінська С.В., Бабій І.В. Формування соціальної взаємодії засобами додаткової та альтернативної комунікації. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 43. Том 2. С. 48-52
  15. Шрамко Л.М., Куриленко І.М., Ковальчук І.П., Краузе В.В., Павленко М.С. «Голос безмовленнєвої дитини» посібник щодо формування мовленнєвої компетентності у дітей з особливими освітніми потребами засобами альтернативної комунікації. Суми, 2019. С. 44.
  16. Азарова Л, Лепко Г. Основні аспекти дослідження номінативних процесів. *Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Філологічні науки. 2009. Вип. 20. С. 13-16.
  17. Скрипник Т.В., Беляк С.В. Роль візуальної підтримки в комунікативно-мовленнєвому розвитку дітей з аутизмом. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. 2017. №1. С. 70-75.

УДК 376.091:37.011.3-051-043.5

**Лідія ДРОЗД**кандидат психологічних наук  
Херсонський державний університет**Світлана КАРАУЛАН**бакалавр спеціальності  
016 Спеціальна освіта  
(Олігофренопедагогіка)  
Херсонський державний університет

## ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ТА АСИСТЕНТА ЯК УСПІШНА СКЛАДОВА ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*Автори статті досліджують актуальну проблему педагогічної взаємодії вчителя та асистента вчителя в умовах інклюзивного навчання. Розглянуті компоненти та моделі ефективної співпраці фахівців.*

**Ключові слова:** педагогічна взаємодія, особливі освітні потреби, інклюзивне освітнє середовище, асистент вчителя.

**Постановка проблеми.** На сучасному етапі розвитку українського суспільства, актуальним питанням є надання освіти для всіх дітей без винятку, незалежно від їхніх фізичних чи інтелектуальних особливостей. Виходячи з цього, навчальні заклади спрямовані на створення інклюзивного середовища, яке має на меті активне залучення дітей з особливими освітніми потребами до навчання в загальноосвітніх школах, де діти матимуть можливість реалізувати свій потенціал у комфортному, гуманному, підтримувальному середовищі [1].

Отже, інклюзивне навчання створює умови для розвитку, адаптації та інтеграції дитини в освітнє середовище з врахуванням її індивідуальних можливостей. Важливо зазначити, що для успішної реалізації інклюзивного підходу учитель та асистент учителя мають співпрацювати. Їх взаємоузгоджена робота є запорукою успіху для створення інклюзивного навчального середовища.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Провідні вчені досліджували проблему інклюзивного навчання: А. Паливода, Дж. Мезіров, А. Колупаєва, М. Мартинчук, Н. Мельник, О. Гурнічук, Дж. Блейз, М. Швед, С. Богданов, М. С. Кновлес, Ю. Бронфенбрер, Т. Лорман, та ін.. У своїх роботах, зазначені вчені, особливу увагу приділяли дослідженню: особливостей адаптації дітей до навчального середовища; вивченню обов'язків та ролі асистента вчителя; труднощам взаємодії фахівців в умовах інклюзивного навчання. Їх напрацювання дали величезний поштовх для розвитку підходів щодо організації інклюзивного навчання.

**Мета статті** – головною метою статті є визначення компонентів ефективної взаємодії між вчителем та асистентом вчителя та визначення ефективних моделей співпраці.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Співпраця між вчителем і асистентом є фундаментальним елементом успішного впровадження інклюзивного навчання. Вона вимагає узгодженої взаємодії між спеціалістами. Кожен фахівець виконує свої ролі, має різні обов'язки, проте всі види діяльності направлені на досягненні однієї мети – адаптації дитини до шкільного середовища та її всебічного розвитку. В організації навчального процесу вчитель займає провідну роль. Він проводить роботу у різних напрямках: організовує виховні години, проводить уроки, складає календарно-тематичне планування, оцінює учнів, обирає навчальні матеріали та методики навчання, тощо. Проте не варто недооцінювати діяльність асистента вчителя, адже він виступає своєрідною підтримкою в класі, приділяючи увагу дітям, які мають труднощі у навчанні. Окрім навчальної діяльності асистент вчителя допомагає дітям з особливими освітніми потребами адаптуватися у шкільне середовище; активізує активність дітей; бере участь у оцінюванні результатів; забезпечує комунікацію школи та

батьків дитини; разом з командою психолого-педагогічного супроводу складає індивідуальну програму розвитку, тощо [2].

Залежно від потреб учня та навчальних завдань, асистент вчителя виконує різні ролі:

- роль підтримки на базовому рівні – асистент мінімально втручається у планування уроків, за необхідності надає підтримку вчителю та дитині на базовому рівні.
- роль «тьютора» - асистент вчителя допомагає дитині адаптуватися до умов шкільного життя, за потреби втручається в діяльність вчителя. Основне завдання – підтримка самостійності дитини.
- роль «діловода» – діяльність асистента вчителя більшою мірою спрямована на допомогу в методичній роботі вчителя. Фахівець готує наочні матеріали, конспекти уроку для конкретної дитини, яка потребує додаткової підтримки, веде документацію, тощо.
- роль «фахівця» - асистент допомагає вчителю готувати уроки та проводити їх аналіз; готувати дидактичний матеріал, а також активно залучає дитину до взаємодії з учителем та однокласниками. Він допомагає налагоджувати зв'язки між вчителем та батьками, організовує дозвілля учнів під час перерв, проводить консультативну роботу з батьками [3].

Отже, асистент вчителя виконує різні ролі в залежності від потреб дитини, тим самим забезпечуючи створенню інклюзивного середовища. Проте асистент не може самостійно створити сприятливі умови, оскільки ефективність інклюзивної освіти значною мірою залежить від взаємоузгодженої роботи обох фахівців.

Виділяють чотири компоненти успішної взаємодії вчителя та асистента:



- співпраця – взаємодія двох спеціалістів, спрямована на досягнення однієї цілі розвитку дитини. Важливо уникати конкуренції для забезпечення максимального ефекту;
- комунікація – важливо здійснювати постійний обмін інформацією стосовно розвитку дитини між фахівцями, зокрема обговорення: прогресу, труднощів, підготовку уроків, оцінювання, тощо;
- рефлексія – рефлексія передбачає здатність до самооцінки спеціалістів стосовно якості проведення уроків;
- планування – передбачає обговорення та планування спільних дій [3].

Дотримання зазначених компонентів сприяє успішній співпраці між вчителем та асистентом вчителя, що в свою чергу створює умови для ефективного розвитку учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами.

Асистент вчителя та вчитель є своєрідною командою, які працюють заради досягнення однієї мети – успішної адаптації та розвитку учнів. Проте для досягнення даної цілі потрібно обрати модель співпраці.

Модель підтримуючого викладання є однією із поширених на практиці, її ще називають «Один навчає, інший допомагає». Вчитель викладає урок для всього класу, а асистент допомагає учням, які потребують підтримки. Ця модель не вимагає значних зусиль при плануванні уроку.

Паралельне викладання передбачає спільне планування та проведення уроку, розділивши учнів на дві групи. Зміст навчального матеріалу може бути однаковим чи різним, залежно від можливостей учнів. Така модель дозволяє залучити до навчання інших фахівців (логопед, психолог, тощо).

Альтернативна модель навчання полягає в диференціації завдань. Вчитель працює з більшістю учнів в класі, асистент вчителя – з групою дітей. До

цієї групи відносяться не тільки діти з особливими освітніми потребами, а й учні, які не засвоїли матеріал минулої теми. Завдання в групах спрямовані на повторення та узагальнення навчального матеріалу.

Викладання в команді. Вчитель та асистент вчителя викладають навчальний матеріал разом. Цей підхід вимагає високої рівня зосередженості та взаємодії фахівців. Взаємопідтримка спеціалістів на уроці сприяє розвитку учнів в інклюзивному класі.

Кожна модель співпраці має свої позитивні сторони, тому важко виділити найкращу. Ефективність кожної моделі залежить від конкретних умов навчання, складу учнів в класі та потреб здобувачів освіти. Правильно обраний підхід співпраці гарантує створенню ефективного інклюзивного середовища, який сприяє гармонійному розвитку учнів.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Загалом для створення ефективного розвиваючого, інклюзивного середовища вчитель та асистент вчителя мають співпрацювати. Їх робота має бути побудована на взаємоповазі, довірі, підтримці та чіткому розподілі функціональних обов'язків. Важливо, щоб педагоги були відкритими до спілкування, готовими допомагати один одному та діяли в інтересах дитини.

Злагоджена командна робота створює атмосферу довіри, що дає змогу розкрити можливості учнів. Даний підхід у навчанні допомагає підвищити не лише академічні знання і навички, але й навчає дітей працювати в команді та сприяє інтеграції дитини з особливими освітніми потребами в освітнє середовище. Зрештою, успіх інклюзивного навчання, а отже і всебічний розвиток учня, напряду залежить від взаємодії вчителя та асистента вчителя.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Лаврикова, О. В., Дрозд, Л. В. Соціально-психологічний супровід дітей з особливими



- освітніми потребами в умовах закладів середньої освіти. Проблеми сучасної психології, 2021, №3, с. 15–23. Видавничий дім «Гельветика». URL: <http://journalsofznu.zp.ua/index.php/psych/article/view/2540> (дата звернення: 22.11.2024).
2. Міністерство освіти і науки України. Асистент вчителя та асистент дитини забезпечує різні функції та мають різні функції – роз'яснення МОН. URL: <https://mon.gov.ua/news/asistent-vchitelya-ta-asistent-ditini-vikonuyut-rizni-funksii-ta-mayut-rizni-obovyazki-roz'yasnennya-mon> (дата звернення: 23.11.2024).
  3. Співпраця вчителя та асистента вчителя в інклюзивному освітньому середовищі: методичні рекомендації. Чернігів, 2023. URL: [file:///C:/Users/acer/Downloads/796%20\(6\).pdf](file:///C:/Users/acer/Downloads/796%20(6).pdf) (дата звернення: 22.11.2024).

УДК 376.36.036 – 053

**Віталіна ЛИТВИНЕНКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Київський столичний університет  
імені Бориса Грінченка*

**Софія ДОРОПІЙ**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Київський столичний університет  
імені Бориса Грінченка*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПРОВЕДЕННЯ ЛОГОРИТМІЧНИХ ЗАНЯТЬ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА**

*У статті розглядаються наукові погляди щодо проведення логоритмічних занять. Запропоновані ігри та вправи для дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС).*

**Ключові слова:** логоритміка, логопедична робота, розлади аутистичного спектру, діти дошкільного віку.

**Постановка проблеми.** Логоритмічні заняття є ефективним методом корекційної роботи, оскільки поєднують рухову активність, мовленнєву стимуляцію та розвиток емоційно-вольової сфери. Однак у роботі з дітьми з РАС необхідно враховувати їхні особ-

ливості сприйняття, мислення та сенсорного розвитку.

Недостатня розробленість практичних підходів до організації логоритмічних занять саме для дітей з РАС ускладнює процес їхньої інтеграції в освітнє середовище та адаптацію до соціального життя. Таким чином, постає необхідність у визначенні специфічних підходів, методів та способів, які б забезпечили ефективність логоритмічної роботи з дітьми дошкільного віку з РАС. Попри значну кількість досліджень, питання адаптації логоритмічних занять до індивідуальних потреб дітей з РАС залишається недостатньо розкритим. Це створює потребу у розробці методичних рекомендацій, які б забезпечили системний підхід до організації таких занять.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У дослідженнях європейських науковців (В. Prizant, А. Wetherby) акцентується увага на важливості створення індивідуальних програм корекції, які поєднують рухову активність і мовленнєві вправи. Автори підкреслюють, що логоритмічні заняття сприяють зниженню рівня тривожності, покращенню сенсорної інтеграції та підвищенню мовленнєвої активності у дітей з РАС.

Серед українських дослідників, які вивчають порушення мовленнєвого розвитку та корекційної роботи з дітьми з РАС, варто відзначити роботи Т. Баєвої, О. Гаращенко та О. Кузнецової. Вони висвітлюють ефективність застосування логоритмічних вправ у дошкільному віці, наголошуючи на необхідності інтеграції логопедичних методів з ігровими та музичними елементами для стимуляції розвитку мовлення та соціальних навичок [1, С.56].

У зарубіжній науковій літературі (Е. Schopler, F. Volkmar, S. Rogers) досліджуються особливості розвитку мовлення та комунікації у дітей з РАС, наголошується на необхідності комплексного підходу, що враховує специфіку їхнього когнітивного та емоційного розвитку.



**Мета статті** – теоретично обґрунтувати застосування логоритмічних вправ із дітьми дошкільного віку з розладами аутистичного спектра та розробити рекомендації щодо їхньої організації, спрямовані на покращення мовленнєвого розвитку, соціалізації та адаптації дітей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розлад аутистичного спектра, характеризується порушеннями в соціальній комунікації, обмежувальними та повторюваними моделями поведінки, а також іншими труднощами у функціонуванні, які виникають у ранньому віці та зберігаються протягом усього життя(1). За статистикою «Центру контролю та корекції з розладів аутизму» в США, вказано що, поширеність РАС зростає, а це, своєю чергою, підвищує необхідність у пошуку нових методів корекції та терапії [2, С. 557].

На сьогодні втручання РАС значною мірою ґрунтується на психосоціальних втручаннях, зокрема на методі прикладного аналізу поведінки. Однак такі підходи не завжди забезпечують комплексний вплив на всі сфери розвитку дитини. У зв'язку з цим зростає інтерес до альтернативних терапевтичних методик, серед яких особливе місце займає логоритмічні заняття, які спрямовані на інтеграцію фізичних, емоційних, когнітивних та соціальних аспектів розвитку через взаємодію з музикою [3, С. 157].

Логоритміка сприяє розвитку соціальних навичок, покращенню зорового контакту, спільної уваги та здатності чергувати дії в комунікативних ситуаціях. Особливо ефективними є групові музичні заняття, які створюють комфортне середовище для непрямої взаємодії, що є більш прийнятним для дітей з розладом аутистичного спектра [4, С.112].

Музичні вправи сприяють розвитку стійкої уваги, покращують пам'ять і вербальні навички, що є важливими компонентами логоритмічної терапії. Використання музики як фону під час

занять допомагає дітям краще розуміти та виражати емоції, розвиваючи їхню емпатію та соціальні навички. Це, своєю чергою, сприяє корекції соціальних і мовленнєвих порушень [5, С. 268].

Структура логоритмічних занять включає етапи активації уваги, формування ритмічного сприйняття, стимулювання творчої активності через ігрову діяльність, а також спів і гру на музичних інструментах. Заняття проводяться двічі на тиждень з поступовим ускладненням завдань, адаптованих до індивідуальних можливостей дитини. Особлива увага приділяється розвитку рухових реакцій, які інтегруються в комплекс «рух – мовлення».

Як вказано в статті Біляніна В.М., у дітей з РАС часто виникають труднощі орієнтації у просторі, координації рухів та перемикання уваги. Логоритмічні вправи, які включають ходьбу, марширування, рухи під музику, а також дихальні вправи, сприяють подоланню цих труднощів. Дихальні вправи передбачають чергування носового та ротового дихання, формування плавного та тривалого видиху, а також виконання вигуків, які відображають емоційні стани, наприклад «А!», «О!», «Ах!», «Ой!» [6, С. 616].

Логоритмічні заняття допомагають інтегрувати навички, здобуті під час музичних вправ, у різні аспекти життя дитини, сприяючи їй когнітивному, руховому, емоційному, соціальному та сенсорному розвитку. Такі заняття також сприяють сенсорній інтеграції, активуючи відповідні зони мозку. Регулярні заняття музикою сприяють структурним змінам у мозку, зокрема у мозолистому тілі, лобових, скроневих і моторних зонах, що підтверджує ефективність цього методу.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Проаналізувавши огляди науковців обраної тематики, ми дійшли висновку що логоритмічні заняття є ефективним методом корекційної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають розлад аутистичного спектра.



ра. Вони сприяють гармонійному розвитку когнітивних, емоційних, соціальних і сенсорних навичок дитини. Поєднання музики, рухів і мовленнєвої діяльності створює середовище, яке стимулює сенсорну інтеграцію, покращує мовленнєву активність, сприяє розвитку координації, уваги та пам'яті.

Завдяки регулярним логоритмічним заняттям у дітей з РАС відбуваються позитивні зміни у функціонуванні мозкових структур, що забезпечує ефективну корекцію мовленнєвих та соціальних порушень. Таким чином, логоритміка є перспективним напрямом терапії, який враховує індивідуальні особливості дітей та сприяє їхній адаптації до соціального середовища.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Куравська Л.С. Програма з логоритміки для спеціальних загальноосвітніх шкіл-інтернатів для дітей з важкими порушеннями мовлення. Київ, 2016. 112 с.
2. Kunihiro, Y.; Senju, A.; Dairoku, H.; Wakabayashi, A.; Hasegawa, T. Autistic Traits in Non-Autistic Japanese Populations: Relationships with Personality Traits and Cognitive Ability. *J. Autism Dev. Disord.* 2006, 36. 553-566.
3. Centers for Disease Control and Prevention (CDCP). *Data & Statistics on Autism Spectrum Disorder; Centers for Disease Control and Prevention: Atlanta, GA, USA, 2020.*
4. National Institute for Health and Care Excellence (NICE). *Autism Spectrum Disorder in Adults: Diagnosis and management.* Guidance NICE; National Institute for Health and Care Excellence: London, UK, 2012.
5. LaGasse A.B. Effects of a music therapy group intervention on enhancing social skills in children with autism. *J. Music Ther.* 2014, 51, 250-275.
6. Brancatisano, O. Baird, A. Thompson, W.F. Why is music therapeutic for neurological disorders? The Therapeutic Music Capacities Model. *Neurosci. Biobehav. Rev.* 2020, 112, 600-615.

УДК 376-056.36:37.013.82

**Маріанна КЛЯП**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Ужгородський національний університет*

**Каміла КИРЛИК,  
Олександра КОРХ**

*бакалаври спеціальності  
016 Спеціальна освіта.  
Олігофренопедагогіка. Здоров'я людини  
Ужгородський національний університет*

### ДОСВІД РАННЬОЇ КОРЕКЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ

*У статті розглядаються новітні підходи до організації ранньої корекційної допомоги дітям з порушеннями інтелекту. Проаналізовані сучасні методи корекційної допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями (арт-терапія, казкотерапія, музична терапія тощо) та основні засади їх використання.*

**Ключові слова:** *рання корекційна допомога, інтелектуальні порушення, психофізичний розвиток, соціалізація, інклюзивно-ресурсні центри, дошкільна освіта, інноваційні методи корекції.*

**Постановка проблеми:** На сьогоднішній день проблема своєчасного надання ранньої корекційної допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями набуває особливої актуальності. Кількість дітей з подібними порушеннями зростає, і для покращення їх психофізичного стану важливо організувати якісну корекційну роботу. Однак, одним із ключових викликів є несвоєчасне звернення батьків до фахівців, що значно ускладнює процес корекції. Виявлення відхилень від нормативного розвитку на ранніх етапах та своєчасна взаємодія з корекційними установами здатні запобігти розвитку вторинних і супутніх ускладнень та сприяти соціалізації дітей.

На жаль, в Україні досвід надання ранньої корекційної допомоги базується на обмеженій кількості теоретичних



і практичних досліджень. Корекційна робота здебільшого проводиться в інклюзивно-ресурсних центрах, і лише в окремих випадках із залученням спеціальних груп фахівців у приватних та благодійних організаціях або в дошкільних закладах. Такий стан речей зумовлює необхідність більш глибокого дослідження організації ранньої допомоги та її впровадження у практику.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Ефективність ранньої корекційної допомоги для дітей з інтелектуальними порушеннями підкреслюється у працях багатьох вітчизняних та закордонних вчених. Наприклад, Марія Монтесорі та Масару Ібука акцентували увагу на важливості створення умов для розвитку дітей на ранніх етапах. Українські науковці Л.В. Костюк, Г.М. Кукуруза та С.П. Миронова висвітлювали значущість ранньої корекції для запобігання вторинних ускладнень та сприяння соціальній інтеграції. Зокрема, С.П. Миронова зазначала, що своєчасне створення спеціальних умов для виховання дітей з психофізичними порушеннями дозволяє значно спростити їхню соціалізацію [8].

Незважаючи на широкий спектр наукових досліджень у цій сфері, практичний досвід ранньої корекційної допомоги в Україні залишається недостатньо розвиненим. Це зумовлює необхідність подальшого вивчення даної тематики для вдосконалення методик і програм, а також розробки рекомендацій для їх впровадження в роботу інклюзивно-ресурсних центрів і закладів дошкільної освіти. Таким чином, проведення дослідження, спрямованого на аналіз досвіду реалізації ранньої корекційної допомоги в Україні, є вкрай актуальним і важливим для розвитку цієї галузі.

**Мета статті** – проаналізувати поняття ранньої корекційної допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями, а також здійснити огляд інноваційних методів, що використовуються в

корекції розвитку дітей з порушеннями інтелекту в Україні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Порівняно з іншими країнами Україна досить пізно почала проводити ранню корекційну допомогу дітям з порушеннями психофізичного розвитку, в тому числі з інтелектуальними порушеннями. Варто зауважити, що робота щодо впровадження ранньої корекційної допомоги почалась наприкінці ХХ ст. Уже в цей період раннє виявлення та корекція відхилень у розвитку стали запроваджуватися в українській спеціальній педагогіці.

Проте в зазначений період дана робота відносилась до сфери охорони здоров'я, проблемою порушень психофізичного розвитку дітей раннього та дошкільного віку, в тому числі з порушеннями інтелектуального розвитку, займалися у пологових будинках, дитячих лікарнях, санаторіях, поліклініках, дитячих будинках. Корекційна спрямованість роботи у психолого-педагогічному вимірі у той час вважалась менш значущою, увага приділялась більше медичній стороні відхилення, і вважали, що інтелектуальні порушення потребують саме медичного втручання. Проте варто зазначити, що відбувались і певна педагогічна робота. З дітьми намагалися налагодити контакт, здійснювали перші спроби проведення ранніх корекційних занять. У той час було доведено, що ефективність педагогічних корекційних занять існує, і тому досвід такої роботи варто поширювати. Зокрема, Міністерством охорони здоров'я України вперше було розроблено єдину систему раннього виявлення дітей із порушеним слухом, яку впроваджено в країні як обов'язкову [8].

Проте варто зазначити, що всі теоретичні та практичні роботи, які стосувались корекції розвитку дітей раннього віку, які були здійсненні в той час, стали базовим у становленні ранньої корекційної допомоги на початку ХХІ століття. У 2001-2010 роках поняття ранньої корекційної допомоги дітям



з порушеннями психофізичного розвитку розширювалось і розвивалось. Зокрема, у цей час науковці висвітлювали важливість якомога швидшої корекційної допомоги дітям, у яких наявні інтелектуальні порушення. Активно стала започатковуватися рання корекційна допомога для дітей означеної категорії, для цього почали створюватися центри раннього втручання як систему міждисциплінарної сімейно-центрованої допомоги [8].

У подальший період система ранньої допомоги дітям з порушеннями інтелекту в Україні дедалі масштабується, у цей же період також починає реалізовуватися право дітей із інтелектуальними порушеннями на освіту поряд із своїми здоровими однолітками. При цьому велика увага приділяється індивідуальним можливостям дитини у сфері навчальної та пізнавальної діяльності.

Хоменко С. вважає, що сучасна система раннього втручання вирішує такі завдання:

- раннє виявлення дітей з проблемами розвитку або їх загрози;
- забезпечення міждисциплінарної комплексної оцінки стану здоров'я і розвитку дитини, психолого-педагогічних здібностей і можливостей батьків та інших членів сім'ї;
- визначення потреб дитини і сім'ї на основі виявлених діагностичних показників та розробка індивідуальної програми їх корекції;
- організація процесу надання ранньої допомоги дитині й підтримки членам сім'ї;
- забезпечення співпраці між установами охорони здоров'я і освіти та сім'єю [8].

Отже, у цей період і по сьогодні відбувається активний розвиток системи ранньої корекційної допомоги, розробляються й затверджуються нормативно-правові документи, науково-теоретична база щодо створення системи раннього втручання в Україні.

У теперішній час в Україні започатковано корекцію розвитку дітей із особливостями розвитку або їх загрозою раннього та переддошкільного віку силами команд раннього втручання. Члени цих команд практикують сучасні інноваційні методики та напрацюють власні підходи до роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. У своїй роботі команди спираються на досвід закордонних колег, зокрема ізраїльських, зважаючи на те, що вони вже давно практикують ранню корекцію. Українські фахівці хочуть не тільки працювати з дітьми, у яких підтверджений діагноз, а прагнуть починати корекційну роботу якнайраніше, коли дитина потрапляє до групи ризику розвитку порушення. Стручек Н., директор дитячого садка «Дитина з майбутнім», наголошує, що такий підхід вкрай важливий, щоб виявити якомога раніше потенційні розлади і вчасно підтримати дитину, щоб пізніше не зіткнулися зі словом «діагноз» [7].

Також з метою поширення послуги ранньої корекційно-розвиткової роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями в Україні було створено Програму розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями [9]. Вона створена у 2023 році і відповідає сучасним тенденціям і має на меті покращити загальний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями вже з раннього віку.

У різних містах України відкривається нові інклюзивно-ресурсні центри, які надають послуги ранньої корекційної допомоги, команди фахівців раннього втручання створюються при медико-соціальних центрах, відкриваються дошкільні заклади з інклюзивним навчанням. У цих закладах працюють професіонали, які надають допомогу дітям з інтелектуальними порушеннями раннього віку та їхнім сім'ям.

У країні також готують кваліфікованих фахівців, які в майбутньому зможуть допомогти дітям. Для цього в університетах для студентів педагогіч-



них спеціальностей спеціально відводиться час на вивчення особливостей надання ранньої корекційної допомоги. Молоді фахівці здатні планувати корекційні заходи, які вони будуть проводити з дітьми, що потребують цієї допомоги.

У цілому в Україні реалізуються потрібні умови для створення команд ранньої корекційної допомоги, вся ця робота здійснюється з урахуванням досвіду закордонних колег та адаптується під необхідні потреби.

При проведенні ранньої корекційної допомоги слід зважати на індивідуальні особливості кожної дитини. Кожна дитина при корекційній роботі потребує спеціально підібраних методів, які будуть застосовувати у роботі корекційним педагогом. Існують традиційні та інноваційні технології у роботі з дітьми з порушеннями інтелекту.

Галенко. Л. стверджує, що інновації в корекційній педагогіці мають на меті розробку та впровадження нових форм, методів і засобів підвищення ефективності корекційно-педагогічно-розвивального та реабілітаційного процесів і сприяють оптимізації використання особистісно орієнтованих, нейропсихологічних, арт-терапевтичних, інформаційних технологій [1, с.9].

На основі аналізу психолого-педагогічної та наукової літератури можна зробити висновок, що при роботі з дітьми раннього віку використовують різноманітні технології. Крижанівська Т.А. вказує, що одним із цікавих методів у ранній корекційній роботі вважається метод *арт-терапії*. Загалом арт-терапія має «лікувальну» мету, спрямовану на корекцію різноманітних порушень та відхилень особистісного розвитку людини, проте, коли мова йде про арт-терапію з дітьми раннього віку, мета арт-методів більш сконцентрована на профілактичному та навчальному ефекті [5].

Найчастіше під арт-терапією розуміють терапію образотворчим мистецтвом, якщо ж мова йде про дітей

раннього віку, то це будуть малюнки, метою яких є вплив на психоемоційний стан дитини. За допомогою арт-терапії можна вплинути на емоційний розвиток дитини, зменшити агресію, стрес, депресію. За допомогою арт-терапії можна підвищити настрій дитини, урівноважити емоційну нестійкість, імпульсивність емоційних реакцій, позбутися у дитини почуття самотності. Арт-терапія допоможе подолати внутрішньоособистісні конфлікти у дитини, за допомогою цієї методики можна зменшити тривожність, страхи, а також підняти самооцінку у дитини.

Для роботи з дітьми раннього віку фахівці застосовують арт-терапію малюнком. У дітей дошкільного віку найчастіше виникає велике бажання малювати. Дітям взагалі не важливо чим малювати, будуть це кольорові олівці чи фарби, ручка чи крейда. Для них важливий сам процес малювання.

Для ефективного результату процес арт-терапії має бути чітко спланованим, у дитини мають бути необхідні матеріали, середовище має бути сприятливим для праці, малювання має відбуватися у тиші або під спокійну мелодію.

Дослідниками Крижанівською Т.А. та Гевал І.В. було доведено, що арт-терапія допомагає при проведенні ранньої корекційної допомоги дітям з інтелектуальними порушеннями. За допомогою застосування даної методики можна сформувати у дитини вираження емоцій, розвивати спілкування, творчість. Вся робота спрямовується таким чином, щоб вона позитивно вплинула на розвиток особистості дитини.

Гевал І.В. вважає, що ще одним ефективним методом, який використовують у ранній корекційній роботі, є *музична терапія*. Музична терапія – це простір, в якому діти з особливими освітніми потребами вчаться володіти основними рухами відповідно до звучання музики, розвивати слухові відчуття, виховувати культуру поведінки.



Музика позитивно впливає на вегетативну нервову систему дитини, є стимулятором мисленнєвих процесів і стабілізатором комунікативних взаємин між дорослими та дітьми [2].

Доведено, що музика здатна змінити стан дитини, як фізичний так і психічний. Якщо дитина чує приємну музику, вона відчуває емоційне збудження, яке посилює увагу, тонізує центральну нервову систему. У роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями потрібно використовувати спеціально підбрану музику. За допомогою музичної терапії у дитини буде розвиватись почуття темпу, ритму, часу. Також у дитини відбувається розвиток розумових здібностей і фантазії, розвивається моторика. Формуються вербальні і невербальні комунікативні навички. Розвиваються вольові якості, такі як витримка, спостережливість та кмітливість.

Ройко Г. зазначає, що при роботі з дітьми раннього віку часто використовують метод *казкотерапії*. Казкотерапія – це терапія середовищем, особливою казковою атмосферою, в якій можуть виявитися потенційні риси особистості, щось нереалізоване; може матеріалізуватися мрія; а головне – виникає відчуття захищеності та смак таємниці; казкотерапія також сприяє формуванню зв'язку між казковими подіями та поведінкою в реальному житті, перенесенню казкових смислів у реальність [2].

Для використання даного методу найчастіше використовують народні чи авторські казки, або спеціально придумані історії. Проте, в роботі з дітьми, що мають інтелектуальні порушення слід враховувати особливості такої дитини, а саме особливості мислення та його процесів, варто зважати, що такі діти не розуміють причинно-наслідкові зв'язки. Такі діти часто не розуміють переносного значення, яке часто є в казці, вони не вміють переносити казкові ситуації у свій досвід тощо.

Казкотерапія показує високі результати у ранній корекційній допомозі дітям з порушеннями інтелекту. Дітям цікава дана методика корекції і вони із задоволенням відвідують такі заняття.

Зеленюк І. відзначає, що найчастіше у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями використовують метод *ігротерапії*. Отже, ігротерапія є провідним засобом профілактики і корекції розладів поведінки дітей з порушеннями інтелекту завдяки тому, що гра, на відміну від діяльності неігрового типу, активніше впливає на процеси становлення особистості дитини, сильніше зачіпає її глибинні емоційні переживання [3].

Саме у грі діти можуть поводити себе природно і гра не має вікових обмежень. Взагалі гра зорієнтована на особистість дитини, а допомагають дитині проживати різні життєві ситуації, саме різні предмети та іграшки. За допомогою гри можна розвивати у дітей навички спілкування, відбувається загальний розвиток дитини, а також самоусвідомлення.

Через ігрову діяльність дитина може вільно висловлюватись без негативних наслідків, дитина може проявляти свою цікавість та емоції. За допомогою гри у дитини розвивається бажання досліджувати навколишнє середовище, дитина прагне з'ясувати причинно-наслідкові зв'язки між подіями та явищами.

Також під час гри дитина сама в змозі перевірити свої сили, тобто таким чином здійснюється самодіагностика. У грі дитина отримує можливість у вільних діях, дитина може самовиражатись і самостверджуватись. За допомогою гри у дитини розвиваються навички самопізнання, що позитивно впливає на розвиток дитини.

Гевал І.В. зазначає, що в ранній корекційній роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, доцільно буде застосовувати методику *ароматерапії*. Ароматотерапія – це лікування запахом. У 1939 р. фізіолог Д. І. Шатен-



штейн вперше науково обґрунтував і експериментально довів, що деякі нюхові подразники впливають на функції людини і особливо на її працездатність [2]. Задля цього ароматерапію часто використовують у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Вона допомагає зняти напругу чи втому, ефективно впливає на підвищення настрою і працездатності у дітей. Дана методика ефективно працює в поєднанні з іншими методиками та показує високі результати.

Також позитивні результати, на думку Гевал І.В., показує така методика корекційної роботи, як *хромотерапія*. Хромотерапія (лікування кольором) – давній природний метод лікування, заснований на використанні монохроматичних випромінювань оптичного діапазону хвиль [2]. Заняття з використанням хромотерапії покращує здоров'я дітей з інтелектуальними порушеннями, нормалізує їхні емоції. За допомогою оточення дитини якимись відповідними кольорами можна вплинути на її емоційний стан. За допомогою різних кольорів можна зняти рівень тривожності у дитини, заспокоїти її, налаштувати на заняття тощо.

Гевал І.В. також стверджує, що при корекційній роботі, доречно поєднувати хромотерапію з елементами пісочної терапії. Адже піску можна дати кольорове забарвлення, яке можна змінювати відповідно до стану емоційно-вольової сфери дитини. Пісочна терапія – це ключ до внутрішнього світу дитини, один з засобів виразити переживання, досліджувати світ, побудувати стосунки. Пісок – ідеальне розвиваюче середовище, де можна творити без страху, що-небудь зламати або зіпсувати. Основоположна ідея пісочної терапії полягає в тому, що дитина, переносючи на площину пісочниці свої фантазії і переживання, може контролювати самостійно свої спонукання, виражаючи їх в символічній формі [6].

Під час сеансу пісочної терапії можна використати також кольорову

баночку (пофарбувавши її у потрібний колір), у яку можна помістити свічку на батарейках чи гірлянду на батарейках (забезпечення безпечного середовища для дитини,) і дати дитині змогу пофантазувати самостійно чи релаксувати разом. Пісочна терапія показує високі результати у ранній корекційній допомозі дітям з інтелектуальними порушеннями. Діти цікавляться даною методикою і із задоволенням відвідують заняття.

Також хочеться зазначити, що в роботі з дітьми, що мають інтелектуальні порушення, використовуються фізкультхвилинки. Їх застосовують на корекційних заняттях, щоб покращити у дитини роботу мозку після фізкультхвилинок. Також фізкультхвилинки знімають напругу з органів слуху і зору, покращується функціонування дрібної моторики. Фізкультхвилинки дуже гармонійно можуть поєднуватись з музичною терапією.

Отже, при ранній корекційній роботі використовується велика кількість різноманітних методик, проте потрібно пам'ятати, що до кожної дитини потрібно шукати індивідуальний підхід, поєднувати ці методики і досягати разом високих результатів.

**Висновки.** Рання корекційна допомога дітям з інтелектуальними порушеннями є ключовою для їхнього розвитку та соціалізації. Ранній та дошкільний вік характеризується високою пластичністю мозку, що дозволяє досягти значних успіхів у компенсації пошкоджених функцій і зменшенні ризику розвитку вторинних ускладнень. Доведено, що своєчасна робота, яка враховує індивідуальні потреби дитини, сприяє її адаптації та полегшує інтеграцію в суспільство. В Україні система ранньої корекції тільки розвивається, але вже створюються спеціальні команди фахівців, які забезпечують індивідуальний підхід, використовують сучасні методики (арт-терапія, музична терапія тощо) і працюють із дітьми, що мають інтелектуальні порушення, у співпраці з батьками.



**Перспектива досліджень.** Науковий інтерес викликають дослідження потреб сімей, де виховуються діти з порушеннями інтелекту, для налагодження партнерської підтримки та взаємодії батьків і фахівців-дефектологів, розроблення інструментів для оцінки ефективності програм корекції та їх довгострокового впливу на розвиток дітей. Це дозволить удосконалити систему ранньої допомоги та забезпечити її доступність у всій країні.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Галенко Л. Інноваційні технології в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: навч.-метод. посібник. Харків: «Друкарня Мадрид», 2018. 110 с.
2. Гевал І. В. Методи корекційно-розвиткової роботи практичного психолога ІРЦ з дітьми, які мають інтелектуальні порушення легкого ступеня. URL: <https://vseosvita.ua/library/metodi-korekciyno-rozvitkovoї-roboti-prakticnogo-psihologa-irc-z-ditmi-aki-maut-intelektualni-porusenna-legkogo-stupena-435342.html> (дата звернення: 03.11.2024 р.)
3. Зеленюк І. Реалізація методу ігротерапії, як засобу психокорекції та соціальної реабілітації для дітей з вадами психофізичного розвитку URL: <https://naub.oa.edu.ua/realizatsiya-metodu-ihrotterapiji-yak-zasobu-psyhokorektsiji-ta-sotsialnoji-reabilitatsiji-dlya-ditej-z-vađamy-psyhofizychnoho-rozvytku/> (дата звернення: 03.11.2024 р.)
4. Ільєнко Г. Музична терапія URL: <https://palace.kyiv.ua/inklyuziya-muzykoterapiya/> (дата звернення: 10.11.2024 р.)
5. Крижанівська Т. А. Використання методів арт-терапії в роботі з дітьми раннього віку URL: <https://vseosvita.ua/library/vikoristanna-metodiv-art-terapii-v-roboti-z-ditmi-rannogo-vidku-277745.html> (дата звернення: 10.11.2024 р.)
6. Пісочна терапія: веб-сайт. URL: [http://dnz355.edu.kh.ua/psihologichna\\_sluzhba/storinka\\_prakticnogo\\_psihologa/poradi\\_ta\\_rekomendacii\\_vid\\_prakticnogo\\_psihologa/pisochna\\_terapiya/](http://dnz355.edu.kh.ua/psihologichna_sluzhba/storinka_prakticnogo_psihologa/poradi_ta_rekomendacii_vid_prakticnogo_psihologa/pisochna_terapiya/) (дата звернення: 10.11.2024 р.)
7. Трошанін О. Рання корекція розвитку дітей з особливостями – від 1 року URL: <https://naiu.org.ua/rannya-korektsiya-rozvytku-ditej-z-osoblyvostyamy-vid-1-roku/> (дата звернення: 26.11.2024 р.)
8. Хоменко С. Етапність розвитку системи ранньої допомоги в Україні URL: <https://pedscience.sspu.edu.ua/wp-content/uploads/2021/06/11.pdf> (дата звернення: 20.11.2024 р.)
9. Чеботарьова О.В., Блеч Г.О., Гладченко І.В., Бобренко І.В., Трикоз С.В., Мякушко О.І., Сухіна І.В., Бабій Н.С., Цимбалюк Н.П., Лукачук І.Д. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями: К., ІСПП імені Миколи Яремченка НАПН України, 2023. 438 с.

УДК [165.191:168-043.86]:376

**Наталія КАБЕЛЬНИКОВА**

*кандидатка педагогічних наук, доцентка  
Херсонського державного університету*

**Олена КЛИМЕНКО**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Херсонський державний університет*

### НАУКОВЕ ПІЗНАННЯ: МЕТОДИ, ПРИНЦИПИ ТА ЕВОЛЮЦІЯ З ПОЗИЦІЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

*У статті розглядаються методи, принципи, особливості наукового пізнання та етапи його еволюції з оглядом на дослідження в спеціальній освіті. В дослідженні розкриваються методи, принципи, динамічний характер та важливість творчого підходу у науковому пізнанні. Акцентовується увага на значенні розвитку міждисциплінарного підходу для вирішення актуальних наукових завдань. Наведено приклади і розкрито аспекти практичного застосування принципів і методів пізнання у спеціальній освіті.*

**Ключові слова:** наукове пізнання, емпіричні та теоретичні методи, принципи наукового пізнання, спеціальна освіта, міждисциплінарність.

**Постановка проблеми.** Основною складовою формування знань та уявлень про світ є наукове пізнання. Завдяки ньому суспільство може не лише накопичувати інформацію та знання, а і найголовніше осмислювати її, за допомогою чого розкривати закономірності природи, мислення та суспільства, розкривати особливості та закономірності кожного з зазначених [1]. Сучасна наука стикається зі складними соціальними, етичними та технологічними викликами, хоча і розви-



вається в умовах глобалізації й технічного прогресу. Попри активний розвиток технологій, новітні інновації, не мають змоги проходити випробування часом перед початком їх широкого використання, а їхні довгострокові наслідки здебільшого залишаються невідомими, адже раніше подібних відкриттів не існувало. З огляду на це, важливо переосмислювати та адаптувати принципи, методи та етапи еволюції наукового пізнання. Систематичність, спрямованість на встановлення об'єктивних закономірностей і здатність інтегрувати нові знання в існуючі системи: це основні особливості наукового пізнання, яке наразі може втрачати актуальність своїх методів та підходів, що зумовлює підсилення міждисциплінарної значимості й оновлення методологічного апарату.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В нашій роботі, ми використали аналітичний підхід до вивчення наукових джерел, які висвітлюють методологію науки – з позиції міждисциплінарності в психолого-педагогічних науках висвітлювалось у працях Дж. Ренн (еволюція знань у сучасному світі) [1], О. В. Шевчук (роль аналізу, синтезу, моделювання у формуванні наукових знань) [7], а також Л. Г. Дротянюк (осмислення філософських проблем мовознавства) [3]. С. Мовчан наголошував на важливості об'єднання знань чим визначив особливості використання в науці міждисциплінарних підходів [4]. Основні застосовані нами методи дослідження: аналіз, синтез, узагальнення та порівняння. Проаналізувавши публікації останнього десятиріччя, ми можемо зазначити, необхідність у подальшому вивченні динаміки застосування цих підходів у сучасних міждисциплінарних дослідженнях, зокрема в логопедичній практиці.

**Мета статті** – метою даної роботи є переосмислення основних основних методів, принципів та етапів еволюції наукового пізнання, акцентуючи роль їхнього використання у актуальних та

новітніх міждисциплінарних дослідженнях.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Процес глибокого вивчення реальності, який спрямований на отримання ральних та дійсних знань називають науковим пізнанням. Воно охоплює різні рівні: від емпіричних спостережень до теоретичного осмислення. Його особливостями є системність та здатність узагальнювати – це дає можливість інтеграції знань, про певні явища, в окрему і єдину наукову картину світу.

С. Мовчан зазначав, що осмислення методологічних засад заподіює об'єднання знань з різних дисциплін, а саме лінгвістики та педагогіки, для створення ефективних практичних підходів [4]. До прикладу, у мовознавстві описати звуки мовлення дозволяє вивчення фонетики на емпіричному рівні, в той час спрямування на формування моделей, які пояснюють, як ці звуки взаємодіють у мовній системі – це теоретичний рівень. Тож у логопедичній діяльності – це відкриває нові можливості для застосування наукових знань.

В ознайомих нами джерелах методи наукового пізнання поділяють на: емпіричні та теоретичні. Так, можна зазначити, що емпіричні методи спрямовані на безпосереднє вивчення об'єктів реальності: спостереження, експеримент, вимірювання і порівняння [7]. Спостереження – передбачає збір інформації без навмисного втручання експериментатором в процес діяльності піддослідного. Тоді як експеримент забезпечує вивчення явищ у контрольованих, обмежених та чітко визначених умовах.

У наших роботах, практиці, дослідженнях мовленнєвих порушень експеримент дозволяє, до прикладу, дослідити та визначити ефективність нових терапевтичних методик: використання комунікативних ігор як засобу попередження логофобії у дітей. Але аби визначити, як різні фактори впливають на результативність методики



небхідне чітке експериментальне планування.

Аналіз, синтез, моделювання й абстрагування – є теоретичними методами, що дозволяють об'єднувати отримані дані у цілісну систему [3]. Задача дослідника при виконанні аналізу розчленувати явища на складові. При синтезуванні складові навпаки об'єднують, створюючи нові поняття та уявлення про сутність досліджуваних процесів. Щоб виділити найважливіші характеристики певного явища або явищ, створивши при цьому найбільш ідеальну модель для його вивчення – дослідник має застосувати абстрагування.

Формалізація – це метод наукового пізнання, що можна визначити як один з найбільш перспективних теоретичних у сучасній науці. Завдяки ньому можна описати складні процеси через математичні моделі, що полегшує сприйняття важких комплексних концепцій. В логопедичній діяльності ми можемо застосувати даний метод для розробки алгоритмів автоматичного аналізу мовленнєвих помилок у дітей, як наприклад в додатку SmartPalate.

В джерелах наводяться принципи наукового пізнання: детермінізм, відповідність й додатковість. Розкриємо їх:

1. Принцип детермінізму, полягає у причинно-наслідкових зв'язках між явищами природними, суспільними та людської психіки [6]. За допомогою цього принципу ми можемо виявити, як певні нейрофізіологічні порушення впливають на розвиток мовлення, що є важливим аспектом логопедичної науки. Проте у складних системах, таких як мова або суспільство, багатофакторність є невідемним елементом.
2. Принцип відповідності: забезпечує зв'язок між новими знаннями й існуючими теоріями [4]. До прикладу, когнітивну лінгвістику та традиційні уявлення про структуру мови, науковці часто поєднують в сучасних дослідженнях з даними про нейронну активність мозку під час мов-

лення задля вивчення нейронної реалістичності та висвітлення фактів, що підтверджуються і можуть бути більш переконливими, через збіжність у двох науках.

3. Принцип додатковості, дозволяє враховувати різні аспекти складних явищ, особливо тих що стосуються людської психіки та анатомії, природи. В той час як у біоінженерії цей принцип застосовується до прикладу, для розуміння у формуванні фенотипу взаємодії між генетичними та епігенетичними факторами, з оглядом на спадкову інформацію, що закодована в ДНК так і вплив навколишнього середовища на генну експресію. Тоді як у соціальних науках цей принцип наприклад через вивчення свідомого і не свідомого, що є функціонально не сумісними, але при цьому взаємо не від'ємними один від одного допомагає інтегрувати кількісні й якісні методи дослідження створюючи більш повну картину психічної реальності [5].

Розвиток науки вказує нам на еволюцію підходів до пізнання [1]. В той час як у давнину переважали емпіричні методи, що були засновані на спостереженні, у новий час, цей акцент зміщується на експериментальні дослідження і формулювання універсальних законів. У ХХ столітті відбувся науковий скачок в теоретичне заглиблення, що проявилось у започаткуванні спеціальної педагогіки як окремої від педагогіки галузі та поява основ нейропсихології через технічні можливості її дослідження.

Сьогодні ж наукове пізнання лежить на новому етапі міждисциплінарних підходів і цифрових технологій. Наприклад, популярний зараз штучний інтелект, який звісно має ще певні питання в надійності, але вже активно використовується для аналізу великих масивів даних, і зазвичай з мінімальною похибкою, що відкриває нові можливості в медицині, соціології, лінгвістиці та інших науках.



Як ми вже зазначали – наукове пізнання супроводжується і викликами. Підвищується потреба у спеціалізації з одного боку, але на противагу стає нагальна потреба інтеграції знань з різних галузей. У цьому контексті, варто наголосити на творчості вчених, що між іншим поки не може проявити штучний інтелект, яка відіграє важливу роль знаходженні інноваційних рішень.

Творчість, завжди і особливо нині, є невід'ємною частиною наукового пізнання [4; 7]. Дослідники проявляючи свою творчість можуть формулювати нові гіпотези, що виходять за межі прийнятих парадигм. В навчальних закладах активно розвивають інтуїцію, фантазію й абстрактне мислення, адже вони є важливими складовими цього процесу, а їхня сформованість є рушійною силою інновацій в науці. Наприклад, експерименти Альберта Ейнштейна, мали вигадане підґрунтя і деякі, насправді, не відповідали критеріям експериментального дослідження, та попри це вони стали основою для створення теорії відносності.

У логопедії, своєю чергою, творчий підхід є необхідною складовою в розробці індивідуалізованих методик корекційної роботи. Так, в інших наших наукових роботах ми стикалися з створенням нових форм комунікативних ігор для дітей з мовленнєвими порушеннями і це потребувало врахування не тільки наукових даних, але і прояву особистої креативності, яка дозволяє(ла) адаптувати дану категорію ігор до конкретних потреб дитини та певної категорії осіб з психо-мовленнєвими труднощами та навіть з порушеннями психовізного розвитку.

Міждисциплінарність є високо пропагуючою в сучасній науці, адже цей підхід, дозволяє не тільки інтегрувати знання з різних галузей для вирішення складних завдань, але і об'єднувати певні категорії наук для персоналізації, спрощенні викладання інформації у школах, невідокремлення важливих взаємодоповнюючих елементів

під час практики або наукових досліджень [1; 5]. Але варто зазначити, що науки не мають розчинятися одна в одній попри високу ефективність міждисциплінарного підходу. Наприклад, використання знань з нейропсихології в логопедії, допомагає краще зрозуміти механізми мовлення, а знань в соціології та психології до соціальних контекстів та емоційних спектрів у розвитку дитини, що в свою чергу призводить до більш якісних розробок персоналізованих програм реабілітації для дітей з особливими потребами.

Тож, наостанок ще раз зазначимо, що великі об'єми даних, штучний інтелект, автоматизовані системи аналізу, висока потреба у якісних когнітивних здібностях науковців та їх творчість змінюють методологію наукового пізнання. Вони дають можливість значно покращити точність, швидкість і ефективність дослідження, а також постановку абсолютно нових гіпотез.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Наукове пізнання є багатогранним процесом, воно поєднує в собі емпіричні й теоретичні рівні. Системність і логіку наукових досліджень забезпечують принципи детермінізму, відповідності й додатковості, в той час як творчий підхід сприяє формуванню інноваційних рішень. Еволюція наукового пізнання вказує на його динамічність і здатність до адаптації при нових викликах.

Невід'ємною частиною сучасної науки є інтеграція міждисциплінарних підходів і активне залучення цифрових технологій. У даному контексті наукове пізнання визначається не лише як інструмент для вивчення об'єктивної дійсності, а й як ключовий фактор соціального, когнітивного і технічного прогресу. В подальших дослідженнях ми вбачаємо розвиток міждисциплінарних методологій, вивчення впливу цифрових технологій на розвиток логопедії та корекційної педагогіки.

Також в найближчих перспективах лежить дослідження принципу додат-



ковості, в розумінні включення кількісних і якісних методів, аналізу творчих механізмів у формування новачійних рішень, а також удосконалення формалізаційних методів.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Renn, J. *Evolution of Knowledge: Rethinking Science for the Anthropocene*. University of Berlin Press. 2020. <https://ijsshr.in/v5i10/Doc/40.pdf> (дата звернення: 19.10.2024).
2. Smart Palate Speech Therapy. [soundshapers.org](http://soundshapers.org). URL: <http://soundshapers.org/smart-palate-speech-therapy/> (date of access: 14.05.2023).
3. Дротянко Л.Г. Філософські проблеми мовознавства. Навч. посібник. К.: Видавн. центр КНЛУ. 2021. с. 37-76. (дата звернення: 07.10.2024).
4. Мовчан, С. П. *Основи філософії науки: навч. посібник*. Харків: ХНАДУ. 2016. URL: <https://uzhnu.edu.ua/en/infocentre/get/23888> (дата звернення: 01.11.2024).
5. Охріменко, О. Г. *Наука. Наукове пізнання*. 2010. URL: <http://www.philsci.univ.kiev.ua/biblio/Ohrimenko/> (дата звернення: 07.10.2024).
6. Філософія науки. Тема 9. Наукове пізнання, його специфічні ознаки, закономірності, методи та форми. URL: [http://vnz-mpu.com.ua/images/pdf/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%97/%D0%A4%D1%96%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84%D1%96%D1%8F/%D1%84%D1%96%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84%D1%96%D1%8F\\_%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0\\_9.pdf](http://vnz-mpu.com.ua/images/pdf/%D0%9B%D0%B5%D0%BA%D1%86%D1%96%D1%97/%D0%A4%D1%96%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84%D1%96%D1%8F/%D1%84%D1%96%D0%BB%D0%BE%D1%81%D0%BE%D1%84%D1%96%D1%8F_%D1%82%D0%B5%D0%BC%D0%B0_9.pdf) (дата звернення: 10.10.2024).
7. Шевчук, О. В. *Методологія наукового пізнання: від явища до сутності. Філософія науки та техніки* 2016. 23(2), 121-135. (дата звернення: 09.10.2024).

УДК 376.36.036 – 053

**Віталіна ЛИТВИНЕНКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Київський столичний університет  
імені Бориса Грінченка*

**Юлія ГЛАДИШЕВСЬКА**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Київський столичний університет  
імені Бориса Грінченка*

### ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ ІНІЦІАТИВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

*У статті розглядаються теоретичні засади щодо формування мовленнєвої ініціативи у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра, особливості формування їх комунікативних навичок.*

**Ключові слова:** мовленнєва ініціатива, мовлення, РАС, діти молодшого шкільного віку.

**Постановка проблеми.** Проблема аутизму вивчалась і висвітлювалася в науковій, медичній, психологічній і педагогічній літературі багатьма науковцями. В основному це були зарубіжні дослідження (J.K. Grether, N.J. Rosen, K.S. Smith, L.A. Croen) [6, с. 137-141].

Саймон Барон-Кое́н (Simon Baron-Cohen) один із провідних експертів у галузі дослідження аутизму, Кетрін Лорд (Catherine Lord) відома дослідниця аутизму, Лаура Шрайбер (Laura Schreibman) професор психології, відома своїми дослідженнями в галузі поведінкових втручань для дітей з аутизмом. Брюс Бейкер (Bruce Baker) засновник системи обміну зображеннями для спілкування (PECS Picture Exchange Communication System). Олівера Тенгвіч (Olivera Tzunghuitz) вивчала роль невербальних комунікативних стратегій у дітей з аутизмом та їх вплив на розвиток мовленнєвої ініціативи.



Вера Вайс (Vera Weiss) та Рут Сорель (Ruth Sorelle) їхні дослідження сфокусовані на використанні ігор та рольових ситуацій для стимулювання комунікації у дітей з аутизмом. Лео Каннер (Leo Kanner) хоча він є першим, хто описав аутизм у 1943 році, його спостереження про мовленнєві особливості дітей з аутизмом заклали основу для подальших досліджень у цій сфері. Дані автори та їхні дослідження є важливим джерелом інформації для розуміння особливостей мовленнєвої ініціативи у дітей з аутизмом та можливих стратегій її розвитку [8, С. 247-255].

Українські дослідники також займалися і продовжують займатися проблематикою аутизму (Я. Багрій, І. Марценківський, К. Островська, О. Романчук, Г. Смоляр, В. Тарасун, Г. Хворова, А. Чуприков, Д. Шульженко, Бази́ма Н., Козак, Н. Богданець-Білоskalенко та ін.) [9, С. 122-131]

Що ж стосується останніх досліджень, то свою увагу на даній проблемі зосереджували багато науковців. Т. Скрипник присвятила свою монографію феноменології аутизму, К. Островська розкрила у своїй роботі основні проблеми психологічної допомоги дітям з розладом аутистичного спектра (далі – РАС), В. Тарасун розробила навчальний посібник щодо концепції розвитку, навчання і соціалізації дітей з РАС.

До діагностичних критеріїв РАС відносять тріаду симптомів, що з'являються до трирічного віку: порушення у сфері соціальної взаємодії, порушення вербальної і невербальної комунікації, обмежена, повторювана, стереотипна поведінка, інтереси та активність [8, С.79-91].

Тобто, порушення розвитку мовленнєвих та комунікативних здібностей є чи не найбільшою проблемою для осіб з розладами аутистичного спектра. Наголошуємо на важливості розуміння того, що діти з РАС не просто мають труднощі набуття мовленнєвих навичок,

що спричинює порушення комунікації, а також труднощі розуміння та використання невербальної поведінки у комунікативній взаємодії. Саме тому стає очевидною необхідність дослідження й оцінки соціально-комунікативних навичок дитини з аутизмом, а саме, її здатності до розподілу й повертання уваги, здатності розпочинати й відгукуватися на соціальну взаємодію, становлення й використання комунікативних навичок. Актуальність дослідження саме цих категорій соціально-комунікативних навичок викликана, перш за все, їх впливом на подальший комунікативно-мовленнєвий розвиток дитини з аутизмом [5, С.5].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У понятті «відхилення в розвитку» дітей з аутизмом В. Тарасун виділяє дві складові: біологічну і соціально-психологічну (в основі розладу покладена не хвороба, а особистість дитини, її взаємини з середовищем) (Тарасун, 2018).

Автор роботи (О. Таран, 2014) запропонувала таку структуру дефекту при аутизмі, первинний дефект – порушення мозкових структур та провідних шляхів ЦНС, що відповідають за функціонування «соціального мозку», інтеграцію інформації, переробки сприйнятої інформації та організації адекватної еферентної відповіді. Вторинний дефект – порушення здатності до символізації, до мета репрезентації – оволодіння уявлюваною реальністю, що спричиняє труднощі розуміння соціального контексту, інтерпретації та передбачення поведінки та дій інших людей.

Це відображається у функціонуванні всіх психічних процесів, зокрема у сприйманні, мисленні, мовленні та уяві. Третинний дефект – порушення соціальної взаємодії, комунікації та стереотипність видів поведінки, інтересів чи діяльності. Виходячи з запропонованих моделей, до аналізу порушень комунікативної сфери дітей з



аутизмом необхідно підходити рухаючись від його поверхневих проявів до глибинних коренів, які сягають особливостей формування та передачі інформації у нейронних мережах мозкових структур [3, С.108].

**Мета статті** – теоретично дослідити особливості формування комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектра, формування їх мовленнєвої ініціативи.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мовленнєва ініціатива – це поняття, що використовується в лінгвістиці та комунікативній діяльності для позначення здатності однієї зі сторін комунікації починати або керувати розмовою. Це означає, що людина, яка має мовленнєву ініціативу, бере на себе роль активного учасника діалогу, задаючи теми, ставлячи запитання, даючи відповіді або коментуючи висловлювання співрозмовника.

Останнім часом в сучасній науці все більш пильну увагу стало приділятися проблемі вивчення і корекції різних порушень розвитку у дітей. Одне з центральних місць в спектрі інтересів спеціальних психологів займає проблема розладів аутистичного спектра. Аутизм є варіантом психічного розвитку, що виявляється у відриві від реальності, відгородженості від зовнішнього світу.

За визначенням В.Е. Кагана, аутизм – це психопатологічний синдром, який характеризується недостатністю спілкування, формується на основі первинних структурних порушень або нерівномірності розвитку передумов спілкування і вторинної втрати регулятивного впливу спілкування на мислення і поведінку. Розлад аутистичного спектру являє собою особливу форму аномального психічного розвитку, при якій спостерігаються певні порушення комунікативної поведінки, а також емоційного контакту дитини з навколишнім світом.

У всіх дітей з аутизмом спостерігаються проблеми з комунікацією незалежно від стану інтелекту і розвитку мови. Це проявляється в тому, що їм важко увійти в контакт з іншими людьми і виникає нерозуміння, коли їм потрібно скористатися комунікацією. Якщо для дитини з аутизмом не важко побудувати просту фразу і якщо у нього великий словниковий запас, то це ще не означає, що у нього не буде труднощів у спілкуванні.

У свою чергу, налагоджений з дитиною контакт сприяє прийняттю і розумінню особливостей такої дитини, а також дає можливість підготуватися до можливих негативних реакцій і спровокувати потрібні реакції. Важливим аспектом роботи з дитиною з аутизмом є складання індивідуального плану роботи з ним. Таким чином, для того, щоб дитина відчувала себе комфортно в суспільстві потрібно формувати, розвивати і закріплювати його комунікативні вміння і навички [4].

Комунікативні проблеми при розладах аутистичного спектра є більш складними порівняно з такими при мовленнєвих порушеннях. Порушення розвитку експресивного мовлення має широкий діапазон від мутизму до лексично багатого мовлення, проте з численними семантичними (пов'язаними зі значенням слів) та вербальними прагматичними (використання мовлення для комунікації) помилками. Порушення саме прагматичної сторони мовлення є відмітною рисою особи з аутизмом.

Діти з аутизмом мають значні труднощі в розумінні мовлення, особливо це стосується складної побудови запитань. Ті діти з РАС, що не користуються мовленням, не намагаються компенсувати цей брак використанням жестів чи міміки. Незважаючи на рівень розвитку мовлення особи з аутизмом, типовим є неможливість розпочинати й підтримувати діалог, підтримувати цікаву для обох сторін тему розмови, зважати на зворотну



реакцію співбесідника. Відмітною рисою мовлення при аутизмі є ехолоалії.

Переважає більшість дітей з РАС мають труднощі використання займенників та мовних конструкцій з непрямим змістом. Очевидно, що спектр порушень комунікації та мовлення при аутизмі дуже широкий, проте, у всякому разі, чи користується особа з аутизмом мовленням чи ні, найбільш характерними є порушення його соціального аспекту. Значущим є також той факт, що прагматична складова мовлення найбільш порушена порівняно з семантикою чи синтаксисом [7].

**Висновки та перспективи подальших** розвідок вбачаємо в тому, що мовленнєва ініціатива у дітей з аутизмом може бути значно зниженою через соціально-комунікативні труднощі, однак за допомогою спеціальних методів і підходів її можна розвивати. Індивідуальний підхід до кожної дитини, терпляче навчання та використання різноманітних інструментів допоможуть покращити її здатність до спілкування.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончарова Н. Г., Носальська Л. Є. Розвиток спілкування у дітей зі складними психологічними вадами. *Таврійський вісник освіти*. 2015. №3. С. 247-255.
2. Зайченко Г.Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2013. №4 (2). С. 122-131.
3. Островська К., Островський І. «Предикатори мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом» *PSYCHOLOGICAL JOURNAL* Volume 6 Issue 10 2020. С.108.
4. Козак М. М. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра. Рукопис: короткий огляд реферат. 2002.137 с.
5. Куценко Т.О. Розвиток комунікації у дітей з аутизмом: методичні рекомендації. Київ 2012. 5с.
6. Логвінова І. П. Навички невербальної соціальної взаємодії у дошкільників з розладами спектра аутизму. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та психологія : зб. наук. пр. / за ред. В. М. Синьова*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, Серія №19. 2011. №18. С. 137-141.

7. Turkington C., Anan R. (2007) The encyclopedia on autism spectrum disorders. from www.factsonfile.com.
8. Wetherby A., Prizant, B., Hutchinson T. (1998). Communicative, social/affective, and symbolic profiles of young children with autism and pervasive developmental disorders. *American Journal of Speech Language Pathology*. 7. 79-91.

УДК 615.851.4:159.946.4-053.4:373.22

**Віталіна ЛИТВИНЕНКО**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Київський столичний університет  
імені Бориса Грінченка

**Ольга ЗОРЬКІНА**

магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Київський столичний університет  
імені Бориса Грінченка

### АРТ-ТЕХНОЛОГІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

У статті розглядаються наукові погляди щодо поняття «арт-технології» та їх роль щодо використання у корекційній роботі з молодшими школярами з мовленнєвими труднощами, основні напрями арт-технологій.

**Ключові слова:** мовленнєві труднощі, арт-технології, молодші школярі.

**Постановка проблеми.** У сучасній освітній практиці використання арт-технологій є ефективним інструментом для підтримки молодших школярів. Проте для багатьох молодших школярів з порушеннями читання та письма цей процес ускладнений через емоційні чи психофізіологічні бар'єри. Арттехнології, що включають казкотерапію, терапію образотворчим мистецтвом, музикотерапію, танцювально-рухову терапію, створюють умови для зниження таких бар'єрів, сприяючи розвиток мовленнєвих, когнітивних і творчих навичок.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Наразі проблема застосування



арт-технологій у корекційній роботі з молодшими школярами привертає значну увагу дослідників. Наукові праці присвячені вивченню казкотерапії (Т. Харченко, Н. Матрунич), ізотерапії (Л. Дабіжа, Ю. Рібцун), музикотерапії (Е. Куцин) та танцювально-рухової терапії (А. С. Бондаренко, А. Пехарева).

У даних роботах розкрито потенціал арт-технологій у розвитку мовленнєвих навичок, зниженні тривожності та підвищенні мотивації до навчання. Проте недостатньо досліджено питання інтеграції цих технологій у системну корекційну роботу з дітьми з порушеннями письма та читання.

**Мета статті** – визначення сутності арт-технологій, аналіз їхнього впливу на корекційну роботу з молодшими школярами та окреслення основних напрямів їх практичного застосування.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Арт-технології є важливим напрямом у сучасній корекційній педагогіці, оскільки дозволяє інтегрувати творчі засоби для розвитку особистості дитини та корекції її емоційних, когнітивних і поведінкових труднощів. Арт-терапія широко використовується в роботі з молодшими школярами, оскільки діти цього віку часто мають труднощі у вербалізації своїх переживань і почуттів,

Слово «технологія» походить від слів мистецтво та наука. В педагогічній практиці поняття «технологія» означає прийоми роботи вчителя у сфері навчання та виховання. Н. Білик, С. Клепко, П. Матвієнко вважають, що основним у технології «надається характеристика моделювання процесу становлення особистості школяра, яке забезпечує педагогічний успіх незалежно від рівня професійної компетентності вчителя», а особливість полягає в тому, що за її допомогою розробляється та реалізується виховний процес, який має забезпечити досягнення запланованих результатів [1, С.18].

Що стосується терміну «технологія» то в навчальному процесі, за

даними дослідниці Н. Корсунської, вперше його було вжито у 1886 році американцем Дж. Саллі. Але поширення він набув значно пізніше [2, С.431].

Український вчений С. Клепко висловлює думку, що будь-яка педагогічна технологія має задовольняти деякі основні критерії технологічності, у ній має відстежуватися:

- концептуальність характеризується опорою на певну наукову концепцію;
- системність характеризується логікою процесу, зв'язком його частин та цілісністю;
- керованість характеризується діагностикою та розробкою освітньої стратегії;
- відтворюваність характеризується можливістю використання в аналогічних освітніх установах іншими учасниками.

Першим, хто ввів в європейський вжиток поняття «арттерапія», позначивши їм свою власну роботу був Адріан Хілл.

У 1963 році було створено першу професійну спілку арт-терапевтів – Британську асоціацію арт-терапії. Головна мета цієї організації полягала у застосуванні мистецтва як інструменту психотерапевтичного впливу для підтримки та збереження психічного і фізичного здоров'я пацієнтів. Згодом у США та Великобританії арт-терапію їх починають включати в національні програми охорони здоров'я, одночасно започатковується підготовка спеціалістів у цій сфері, а також здійснюються перші кроки щодо впровадження у спеціалізованих навчальних установах. Через деякий час цю практику починають переймати і інші держави [2, С.429].

Сутність арт-технологій полягає у гармонізації особистісної сфери дитини, її адаптації в сучасному світі в процесі виховання, навчання та розвитку засобами мистецтва через художньо-творчу діяльність [1, С.54].

Деякі науковці, як К. Бондаренко, А. Висоцька, В. Литвиненко, Н. Наза-



ренко, О. Тарашевська в своїх роботах висвітлюють, що в логопедичній практиці використовуються різноманітні елементи творчої активності, які орієнтовані на розвиток вищих психічних функцій, засвоєння мовленнєвих умінь, а також дрібної та загальної моторики.

Розглянемо різновиди арт-технологій, які за твердженнями Л. Бондар, В. Литвиненко, З. Мацюк, М. Фенко, Ю. Рібцун найчастіше застосовуються у корекційній роботі з дітьми з порушеннями писемного мовлення

Арт-терапія має низку напрямків:

- терапія образотворчим мистецтвом (пісочна терапія, природними матеріалами, ліплення і так далі);
- імаготерапія (театралізація, драматизація, лялькотерапія);
- бібліотерапія (казкотерапія корекційний вплив здійснюється засобами казок);
- музикотерапія (прослуховування музичних творів; слухання голосів природи, співу птахів, поєднання музики з масажем);
- кінезіотерапія (танцювально-рухова терапія).

Отже, терапію образотворчим мистецтвом вивчали В. Литвиненко, Д. Максименко, Н. Нестеренко, Ю. Рібцун та інші. Цей метод використовує різні матеріали та техніки, такі як малювання, ліплення, колажі та живопис, що сприяє розвитку моторики, а також допомагає дитині краще контролювати свої емоції та виражати їх через творчий процес. Так як ця терапія найчастіше використовується для дітей з порушеннями писемного мовлення.

Імаготерапія – це вид арт-технологій будується на театралізації психокорекційного процесу. Це терапія завдяки якій, ми можемо розвинути у дитини з мовленнєвими труднощами:

- позитивне ставлення;
- альтернативні форми реагування;
- сприяти емоційному комфорту;
- допомогти формувати адекватну самооцінку, працювати над впевненістю у собі;

- формувати навички самоконтролю та самодисципліни;
- розвивати словниковий запас;
- розвивати мислення, уяву та творчі здібності.

Найчастішим за використанням є такий напрям арт-терапії як лялькотерапія. Різновиди ляльок підбираються відповідно до цілей психокорекції та потреб дітей [2, С.430].

Бібліотерапія – це ефективний метод корекційної роботи з дітьми, які мають труднощі з писемним мовленням. Вони позитивно впливають на мовленнєвий, емоційний та когнітивний розвиток дитини, зокрема через інтерактивні форми залучення до тексту.

Бібліотерапія допомагає:

- розширити словниковий запас дітей;
- сприяє кращому розумінню лексичних і граматичних конструкцій;
- стимулює усне мовлення та готує до кращого засвоєння навичок письма.

Казкотерапія, яка входить в бібліотерапію, у свою чергу, дозволяє дітям брати участь у вигаданих ситуаціях, де вони можуть тренувати власне мовлення у безпечному й ненав'язливому середовищі. Також сприяє формуванню позитивної самооцінки, допомагають зняти тривогу, пов'язану з труднощами у письмі, та розвивають здатність долати внутрішні переживання, пов'язані з труднощами у мовленнєвій сфері. Терапевтичні казки та історії дозволяють дітям легше приймати власні слабкі сторони та знайти шляхи їх подолання, а також допомагають розвивати емпатію та соціальні навички.

Казкотерапія розвиває навички асоціативного та логічного мислення, які є важливими для формування писемного мовлення. Читання та аналіз казок сприяють розвитку здатності розуміти структуру тексту, виділяти головне і другорядне, що є важливим для організації письмових висловлювань, це вміння буде корисне для дітей які мають проблеми з аналізом і синтезом [5, С.186].



Такі вчені як Бондаренко, Л. Колісник, Е. Куцин у своїх напрацюваннях вказують, що техніка музикотерапії полягає у сприйнятті музики з різноманітними тональними відтінками, гри на інструментах, проспівуванню.

Вона сприятливо позначається на емоційному стані дитини, допомагає розвивати ритмічне сприйняття. Зазвичай застосовується як додатковий метод у корекційній роботі, здатна комбінуватися з мистецькою діяльністю та освітніми завданнями [3].

У процесі логопедичної роботи метод впроваджується на заняттях з логоритміки, де синхронізуються музика, ритм і слово музика, ритм і слово, що стимулює зорову, слухову, рухову і мовленнєву систему. Як результат, виникають нові нейронні мережі і удосконалення навичок дитини поступово відповідає нормі [3, С.101].

Кінезіотерапія – це метод, який поєднує рухову активність і творчі практики для гармонізації психоемоційного стану, розвитку самовираження та відновлення психофізичного балансу через цілеспрямовані рухи в контексті художньої діяльності. Танцювальні рухи пов'язані з ритмом і темпом, що допомагає дітям краще розуміти та відчувати структуру мови. Розвиток ритмічного сприйняття покращує мовленнєві процеси, оскільки сприяє формуванню послідовності та логічності мовленнєвих конструкцій, що важливо для побудови речень під час писемних вправ.

Під час виконання танцювальних рухів діти навчаються орієнтуватися у просторі, що є важливим для формування просторового мислення. Це, у свою чергу, впливає на здатність орієнтуватися на сторінці під час письма, правильно розташовувати літери та слова. Просторове мислення допомагає дітям легше засвоювати основи письма та структурування тексту.

Танцювальні вправи вимагають зосередженості та уваги, що допомагає дітям концентруватися на завданнях та

поліпшує їхню здатність до тривалої роботи над письмом. Це особливо корисно для дітей з дефіцитом уваги, які часто мають труднощі з написанням текстів [4, С.170].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Арт-технології є ефективним інструментом корекційної роботи з молодшими школярами, які мають порушення читання та письма. Застосування казкотерапії, ізотерапії, музикотерапії, кінезіотерапії та інших арт-технологій сприяє гармонійному розвитку дітей, знижує емоційне напруження, покращує мовленнєві, когнітивні та моторні навички. Завдяки інтеграції творчих елементів у навчальний процес ці технології допомагають долати психофізіологічні бар'єри, активізувати пізнавальну діяльність і сприяють формуванню позитивного ставлення до навчання.

Особливо важливим є те, що арт-терапевтичні методи дозволяють враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, сприяють гармонізації її внутрішнього стану та підвищують ефективність логопедичної роботи.

Перспективи подальших досліджень пов'язані поглибленим вивченням впливу арт-технологій на різні аспекти психофізичного розвитку молодших школярів, дослідженням можливостей адаптації арт-технологій до потреб дітей з комплексними порушеннями. Створенням методичних рекомендацій для вчителів, логопедів і психологів щодо використання арт-технологій у корекційній практиці.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Арт-терапія. Інноваційні психологічні технології / за ред. О. Тиунової, Т. Шейкіної. Вип. 5. Київ : Тернопіль: ЕЕАТА, 2018. 200 с.
2. Рібцун Ю. Використання АРТ-терапії у логокорекційній роботі з дітьми з особливими мовленнєвими потребами. *Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: зб. матеріалів VI Міжнар. наук.-практ. Інтернет-конференції*. ВДПУ ім. Михайла Коцюбинського, 6-7 лип. 2022 р. Вінниця: ТОВ «Меркьюрі-Поділля, 2022.



С. 428-431

3. Куцин Е. Застосування комбінованої форми музикотерапії у роботі з дітьми з важкими мовленнєвими порушеннями. *Збірник наукових праць «ЛОГОΣ». 14 жовтня 2022 р. Оксфорд, Великобританія. 2022. С. 100–101.*
4. Пехарева А. С., Кондратенко В. О. Танцювально-рухова терапія як один із видів корекційно-розвиткової роботи з дітьми із ООП. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціаль-  
ної та інклюзивної освіти: зб. наук. праць за матеріалами Всеукр. наук.-практ. конф. Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2023. С. 169-172.
5. Харченко Т., Матрунич Н. Значення казкотерапії в роботі з дітьми із порушеннями мовлення. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: *Матеріали VIII Всеукраїнської заочної наук.-практ. конф. Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. С. 185-187.*



## СЕКЦІЯ 2

# ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ І ДОРОСЛИМ

УДК 616.89-008.434.5: 616.831-  
001.34:81'234.2:615.8

**Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А.С.Макаренка*

**Богдана ГАВРИЛЮК**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### ОБСТЕЖЕННЯ ХВОРИХ НА АФАЗІЮ, ЗУМОВЛЕНУ НАСЛІДКАМИ ЧЕРЕПНО-МОЗКОВОЇ ТРАВМИ

*У статті розглядається експериментальна діагностика мовлення пацієнтів з афазіями, зумовленими наслідками черепно-мозкової травми, а також аналіз результатів дослідження.*

**Ключові слова:** афазія, черепно-мозкова травма, мовленнєві порушення, реабілітація, діагностика мовлення.

**Постановка проблеми.** Афазія, що виникає внаслідок черепно-мозкових травм, суттєво ускладнює життя пацієнтів, впливаючи на їх здатність до комунікації, читання, письма та соціальної взаємодії. Відновлення цих функцій є складним завданням, яке потребує комплексного підходу до діагностики та реабілітації. Основна проблема полягає у необхідності глибокого розуміння механізмів афазії та розробки методів терапії, які враховують характер і ступінь пошкоджень мозку, що дозволить покращити якість життя пацієнтів і сприяти їхній соціальній адаптації.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Багато зарубіжних і вітчизняних авторів досліджували проблему

діагностики та корекції афазії. Дослідники А. Труссо, В. Коган, В. Оппель, Г. Ідельсон, Г. Ліпман, Е. Бейн, І. Власенко, К. Верніке, К. Уілсон, Л. Кусмауль, О. Лурія, П. Брока, Т. Візель, Х. Джексон та О. Правдіна-Винарська дійшли висновку, що афазія є надзвичайно складним мовленнєвим порушенням та потребує особливої уваги.

**Мета статті.** Висвітлити зміст та результати обстеження хворих на афазію після черепно-мозкової травми, здійснити аналіз мовленнєвих, когнітивних та гностико-праксичних функцій, що зазнали змін через травму, з метою створення реабілітаційних програм.

**Виклад основного матеріалу досліджень.** Афазія є порушенням мовлення, що може виникати внаслідок черепно-мозкових травм. Це ускладнює комунікацію, читання, письмо та інші мовленнєві навички, що значно впливає на якість життя пацієнтів. Вивчення афазії та розробка методів дослідження є актуальним завданням у сфері реабілітації.

Обстеження проводилось на базі комунального некомерційного підприємства Сумської обласної ради «Сумська обласна клінічна лікарня». У дослідженні взяли участь 7 пацієнтів, які перенесли черепно-мозкову травму, що призвела до афазії. Нами було вирішено провести низку діагностичних тестів, які охоплювали оцінку когнітивних, гностико-праксичних та мовленнєвих функцій, щоб детально вивчити різні аспекти порушень і розробити ефективні стратегії реабілітації.

Під час загального обстеження оцінювались когнітивні та емоційні порушення, супутні афазії, зокрема здатність пацієнта до самостійного мислення, критичного осмислення ситуацій та виконання складних когнітивних зав-



дань. Окремо оцінювались увага, яка важлива для обробки мовленнєвої інформації, а також рівень стомлюваності, що може впливати на участь у реабілітації. Крім того, вивчалися емоційні та поведінкові проблеми, що могли заважати процесу лікування [6].

Мовленнєва діагностика була ключовим компонентом дослідження, адже дозволяла виявити характер та ступінь мовленнєвих порушень. Тестування на розуміння мови включало оцінку здатності пацієнта сприймати мовленнєву інформацію, брати участь у діалогах, розуміти слова, що позначають предмети й дії, а також складні фрази та інструкції. Це дозволяло виявити порушення в асоціації мовних елементів з їхніми значеннями.

Тестування експресивного мовлення включало оцінку здатності пацієнта до генерації мови, що проявлялося через участь у діалогах, називання предметів та дій, а також створення зв'язних висловлювань. Завдання на складання фраз та розповідь за картиною дозволяли оцінити логічну структуру висловлювань і вміння вільно оперувати мовними одиницями [1].

Дослідження гностико-праксичних функцій мало на меті виявити порушення сприйняття та виконання рухових дій, що також могли бути наслідками черепно-мозкової травми. Тести на предметний гнозис перевіряли здатність пацієнта розпізнавати предмети та їхні зображення у різних формах. Симультанний гнозис оцінював можливість одночасного сприйняття кількох елементів візуальної інформації, а оптико-просторовий гнозис – орієнтацію в просторі. Тестування слухового гнозису передбачало оцінку здатності розпізнавати природні звуки, голоси тварин і знайомі мелодії, а також фонематичний слух, що є важливим для розрізнення схожих слів.

Оцінка праксичних функцій включала тести на відтворення пози пальців і копіювання рухів руки (кінестетичний мануальний праксис), виконання рухів

рота і язика (оральний праксис), контроль м'язів (мімічний праксис), а також складні рухові дії (динамічний мануальний праксис). Символічний праксис оцінював здатність виконувати символічні дії, такі як імітація простих повсякденних дій, тоді як конструктивний праксис вимагав побудови об'єктів, наприклад, зображень із сірників. Оцінка динамічної координації рухів проводилася за допомогою проб Хеда [2].

Результати дослідження показали, що у більшості пацієнтів спостерігаються різного ступеня когнітивні та емоційні порушення. Ці зміни впливають на їх здатність самостійно функціонувати та брати активну участь у реабілітаційних процесах. У трьох пацієнтів спостерігалися значні проблеми з орієнтацією в часі та просторі – вони не завжди могли правильно назвати дату або місце свого перебування, що ускладнювало сприйняття навколишньої реальності. Інші пацієнти мали лише незначні труднощі з орієнтацією в часі, зберігаючи адекватне сприйняття простору [5].

Чотири пацієнти мали порушення критичного мислення і самосвідомості, що проявлялося у невірній оцінці власних можливостей, ймовірно, внаслідок ураження лобових часток мозку. Також у чотирьох осіб була виявлена емоційна нестабільність, що включала тривожність, депресивні стани або різкі емоційні реакції, що ускладнювало реабілітацію та вимагало додаткової психологічної підтримки. У п'ятьох пацієнтів спостерігалися проблеми з концентрацією та психічною витривалістю, що виявлялося у швидкій стомлюваності під час завдань, що негативно впливає на ефективність терапії. Усі пацієнти показали підвищену стомлюваність, що є типовим наслідком травм голови, і це враховувалося при плануванні реабілітаційних програм.

Троє пацієнтів мали серйозні труднощі з розумінням мови: вони не могли сприймати складні фрази або інструк-



ції, що свідчить про суттєві порушення рецептивних функцій. Решта чотири пацієнти мали менші труднощі, здебільшого з довгими інструкціями, проте були здатні підтримувати прості діалоги.

Двоє пацієнтів мали серйозні проблеми з продукуванням мовлення, вимовляючи лише окремі слова чи звуки. Троє пацієнтів демонстрували уривчасту мову з великою кількістю граматичних помилок, тоді як двоє могли формувати прості речення, але відчували труднощі з побудовою складніших фраз. Більшість учасників не змогли послідовно описати сюжет картини Ф. Решетнікова «Знову двійка», що свідчить про порушення зв'язного мовлення та труднощі з організацією думок [2].

Результати діагностики гностико-практичних функцій показали суттєві порушення в здатності сприймати візуальну та слухову інформацію, а також проблеми з координацією рухів. У трьох пацієнтів було виявлено значні труднощі з розпізнаванням предметів і зображень, особливо коли мова йшла про перекреслені або накладені елементи. Це свідчить про порушення функцій ділянок мозку, що відповідають за обробку візуальної інформації. Інші чотири пацієнти мали лише незначні труднощі з розпізнаванням складних зображень, проте добре справлялися із простими контурними та реалістичними зображеннями. Троє пацієнтів зіткнулися з труднощами при одночасному сприйнятті кількох елементів зорової інформації. Вони не могли правильно оцінити зміст сюжетних картин, що вказує на порушення цілісного зорового сприйняття. У чотирьох пацієнтів виявили суттєві проблеми з просторовим мисленням, зокрема вони не змогли точно визначити час на годиннику або правильно розмістити стрілки на циферблаті.

Труднощі з розрізненням подібних за звучанням слів, таких як «коса» і «коза», спостерігалися у чотирьох пацієнтів, що вказує на проблеми з

фонематичним слухом. Інші пацієнти успішно справилися з завданнями на сприйняття природних звуків, голосів тварин і мелодій. Троє пацієнтів показали значні порушення в координації рухів рук, що свідчить про проблеми з моторною координацією, тоді як у п'яти пацієнтів були помічені труднощі під час виконання оральних вправ (рухи язиком, губами), що негативно впливає на їхні артикуляційні можливості. Труднощі з виконанням простих мімічних рухів, таких як насуплення чи підняття брів, були виявлені у трьох пацієнтів, що може свідчити про порушення нервових шляхів, які відповідають за контроль цих рухів [7].

Чотири пацієнти показали труднощі у координації рухів під час динамічних тестів, зокрема у завданні «Кулак-долоня-ребро», що свідчить про порушення моторної координації, пов'язаної з ураженням мозкових зон, відповідальних за рухи. Проблеми із виконанням символічних дій спостерігалися у чотирьох пацієнтів, що вказує на порушення символічного мислення. Троє пацієнтів мали серйозні труднощі з виконанням завдань на складання предметів, що свідчить про порушення просторового мислення і моторики. У чотирьох пацієнтів були виявлені проблеми з координацією під час динамічних рухів, що ускладнювало виконання завдань на швидке перемикання моторних дій.

Коротко результати обстеження представлено у таблиці 2.1

Результати дослідження вказують на необхідність подальшої роботи з пацієнтами та потребу в створенні методики корекції афазії, зумовленої наслідками черепно-мозкової травми засобами логоритміки. Це може бути ефективним засобом реабілітації, оскільки сприяє відновленню мовленнєвих функцій через поєднання ритмічних і мовленнєвих вправ.



Таблиця 2.1

### Результати обстеження пацієнтів хворих на афазію внаслідок черепно-мозкових травм

Кількість пацієнтів	Показники	Основні порушення	Збережені здатності
7	Загальне обстеження	3 - проблеми з орієнтацією в часі і просторі, 4 - порушення критичного мислення, 4 - емоційна нестабільність, 5 - проблеми з концентрацією, 7 - підвищена стомлюваність.	Орієнтація в просторі - чотири пацієнти все ще здатні правильно орієнтуватися в просторі, що є важливим для їхньої самостійності. Розуміння простих запитів і участь у діалозі
	Обстеження мовлення	3 - значні проблеми з розумінням мовлення, 4 - помірні труднощі з розумінням складних фраз, 2 - значні проблеми з продукуванням мовлення, 3 - уривчаста мова, 2 - труднощі зі складними реченнями.	- чотири пацієнти могли підтримувати діалог і розуміти прості фрази. Акустичне сприйняття - більшість пацієнтів могли розпізнавати природні звуки, голоси тварин та мелодії, що свідчить про збережені слухові функції.
	Гностико-практичні функції	3 - значні порушення з розпізнаванням зображень, 4 - труднощі з просторовим мисленням, 4 - проблеми з фонематичним слухом, 5 - порушення координації рухів, 4 - порушення у виконанні символічних дій.	Розпізнавання простих зображень - пацієнти мали здатність працювати з реалістичними та контурними зображеннями. Збережені ці функції можуть бути основою для подальшої реабілітації та відновлення складніших когнітивних навичок.

**Висновок.** Результати дослідження надали детальну картину когнітивних та мовленнєвих порушень у пацієнтів, які зазнали черепно-мозкових травм. Вплив травми на різні функції мозку проявився в значних труднощах з розумінням мовлення, формуванням власних висловлювань і використаням мови у соціальній комунікації. Також виявлено порушення уваги, пам'яті, орієнтації в часі та просторі, абстрактного мислення, що може суттєво ускладнювати життя пацієнтів та обмежувати їх можливості.

Вищевикладене свідчить про важливість комплексної реабілітації, спрямованої на відновлення всіх уражених

функцій. Таким чином, дослідження підкреслює важливість ранньої діагностики та комплексного підходу до реабілітації пацієнтів з черепно-мозковими травмами. Своєчасне і належне лікування значно покращує якість життя пацієнтів і сприяє їх соціальній адаптації.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Дерман Н. В. Відновлювальна робота з хворими на афазію. Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти: зб. наук. пр. Харків, 2022. 38–42с.
2. Лянна О. В. Мовленнєва діяльність як спосіб реалізації мовленнєвого спілкування. Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології, 2015. 84с.



3. Росолянка Н. Сучасний стан застосування засобів та методів фізичної реабілітації осіб з черепно-мозковою травмою. Спортивна наука України, 2016. 46-49с.
4. Філіпова Т. В. Мовленнєві порушення при афазіях. Український вісник психоневрології, Вип. 1. 137-141с.
5. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник. Київ: Слово, 2014. 672с.
6. Michael Kimbarow. Aphasia and Related Cognitive-Communication Disorders. 2019. 180р.
7. Patrick Coppens, Janet Patterson. Aphasia Rehabilitation: The Impairment and Its Consequences. 2017. 131р.

УДК 376.1 – 056.264 – 053.4:159.946.4  
(043.5)

**Віталіна ЛИТВИНЕНКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Київський столичний університет  
імені Бориса Грінченка*

**Марія БЕКЕШИНА**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Київський столичний університет  
імені Бориса Грінченка*

## **ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНО-ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

*У статті розглядаються теоретичні засади логопедичної роботи з дітьми щодо подолання порушень звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами за допомогою театралізовано-ігрової діяльності. Аналізуються методи та стратегії, що сприяють формуванню правильної звуковимови через ігри та театралізовані вправи, для активного залучення дітей до мовленнєвої практики.*

**Ключові слова:** *порушення звуковимови, мовленнєві труднощі, театралізовано-ігрова діяльність, діти старшого дошкільного віку.*

**Постановка проблеми.** На сьогоднішній день зростає кількість дітей із

порушеннями мовлення, найпоширенішими з яких є порушення звуковимови. Вони ускладнюють комунікацію та впливають на розвиток мовленнєвих і когнітивних навичок. Сучасні методики корекції часто ігнорують емоційно-мотиваційну складову, важливу для залучення дітей до процесу. Театралізовано-ігрова діяльність, як природна й приваблива форма роботи, сприяє розвитку мовлення через емоційну залученість і творчість. Однак проблема її системного застосування для подолання порушень звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями залишається актуальною, що потребує подальших досліджень і методичних рішень для старших дошкільників.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Вікові особливості засвоєння звукової сторони мовлення досліджували А. Богуш, Н. Гавриш, М. Вашуленко. Вивченням порушень звуковимови і розробкою методики їх усунення займалися Ю. Пінчук, Ю. Рібцун, М. Савченко, М. Шеремет та ін.

Українські науковці Н. Гаврилова, С. Конопляста, І. Мартинова, І. Марченко, М. Савченко, Є. Соботович, Ю. Рібцун, В. Тарасун, В. Тищенко, Н. Чередніченко, М. Шеремет та інші зазначали, що логопед повинен вести пошук найкращих засобів корекції мовлення дітей, вивчаючи та узагальнюючи передовий практичний та науковий досвід.

Відомий педагог С. Русова була однією з перших, хто вбачав у театралізованій діяльності ефективний засіб розвитку мовлення та систематизував різні види театралізованої діяльності. У дошкільній педагогіці для визначення діяльності, що пов'язана з театром, використовують декілька термінів: «театралізована діяльність» (А. Богуш), «театрально-ігрова діяльність» (О. Ама-тьєва), «театралізована гра» (Л. Артемова), «театрально-мовленнєва діяльність» (Н. Гавриш).

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати ефективність формування пра-



вильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами театралізовано-ігрової діяльності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Мовлення займає ключову роль у психічному розвитку дитини та тісно пов'язане з формуванням мислення, сприйняттям навколишнього світу та самосвідомості. Будучи багатофункціональним, мовленні виконує комунікативну та інтелектуальну функцію.

Протягом розвитку дитини дошкільного віку в неї можуть спостерігатися недоліки мовлення. Як зазначив Л. Бегас, повноцінне мовлення – неодмінна умова успішного навчання у школі. Оскільки мовлення найбільш інтенсивно розвивається в дошкільному віці, подолання мовленнєвих порушень у дошкільників відбувається швидше і легше [2, С. 24].

Розвиток мовлення має наслідковий зв'язок: неправильна вимова негативно впливатиме на повноцінний розвиток фонематичного слуху. Наступним негативним наслідком стане бідний запас словника. З цієї ж причини не формуватиметься граматична сторона мовлення. Отже у разі відсутності логопедичної корекції у дитини з мовленнєвими труднощами, може виникнути загальний недорозвиток мовлення [2, С. 24-25].

Порушенням звукової сторони мовлення за збереженої іннервації мовленнєвого апарату, що найчастіше виявляється в дитячому віці є – дислалія [3, С.130]. Дислалія – це порушення звуковимови в дитини, в якій є нормальний слух і збережена іннервація мовленнєвого апарату. Дослідження показують, що дислалія є одним із найпростіших дефектів мовлення. За даними Є. Рау, порушення звуковимови спостерігаються у 25-30% дошкільників. Відсоток дітей із дислалією із віком зменшується [2, С. 20]. Тобто, з віком у більшості дітей порушення звуковимови можуть скорочуватися

або коригуватися природним шляхом, однак для певної частини дітей це порушення залишається актуальним і у старшому дошкільному віці.

Розрізняють дві форми дислалій: функціональну і механічну (органічну). Функціональна дислалія – порушення звуковимови при відсутності органічних порушень в будові артикуляційного апарату і центральної нервової системи. Порушеною є вимова одного або кількох звуків. Механічна дислалія – порушення звуковимови, зумовлене анатомічними дефектами периферичного мовленнєвого апарату, при цьому порушується вимова групи звуків [2, С. 20].

При дислалії страждає фонемне оформлення при збереженні всіх інших операцій висловлювання. Це проявляється у спотвореній вимові звуків, заміні одних звуків іншими, змішуванні звуків і – рідше – елізії (пропуск звуків) [2, С. 21].

Головним фактором, який ускладнює формування у дітей звуковимови, є недостатньо розвинута мовленнєва моторика апаратів мовлення. Слух на ранніх етапах онтогенезу виступає ведучим аналізатором у засвоєнні мовлення оточуючих і стає контролюючим регулятором власної вимови, що підсилює розвиток фонематичного слуху. Для логопедичної роботи в дитячому закладі взаємодія слуху та артикуляції є вкрай важливою [6].

За даними Т. Філічевої, Г. Чиркіної та ін., найбільш типовими помилками у звуковимові є: заміна звуків більш простими за артикуляцією; нестійкі заміни, коли один і той самий звук в різних словах вимовляється по-різному; змішування звуків, коли ізольовано дитина вимовляє певні звуки правильно, а в словах та реченнях їх замінює; недиференційована вимова звуків. Окрім цього нерідко має місце нечітка диференціація м'яких і твердих приголосних, дзвінких і глухих. Труднощі у відтворенні складової структури слова стосуються в основному слів, складних



для вимови, особливо коли вони використовуються у самостійних висловлюваннях [6].

Щоб ефективно і з мінімальними затратами часу та зусиллями здійснювати корекційну роботу, необхідно правильно виявити її ушкоджену ланку. Обстеження повинне бути своєчасним і повним. детально вивчається будова та рухливість артикуляційних органів; виявляється у дитини стан фонематичного сприймання [2, С. 22].

Формування звукової системи мовлення у дітей з вадами мовлення відбувається з урахуванням онтогенетичних закономірностей розвитку дитини з нормальним мовленням, однак має деякі специфічні особливості. Дані дослідження за Є. Соботовичем про особливості формування фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ показують, що найчастіше загальним механізмом фонологічних порушень у дітей є системне порушення слухових операцій і слухових функцій (слухової уваги, слухової пам'яті, слухового контролю). Ці порушення дезорганізують процес нормальної взаємодії мовнорухового і слухового аналізаторів. Внаслідок цього фонематичні уявлення дитини про звукові образи слів, а також аналіз звукового складу слова формуються переважно з опорою на рухові образи фонем і недостатньо враховуються дітьми їх акустичні характеристики [6].

Л. Бегас вважає, що дитина повинна навчитись:

1. Впізнавати звуки мовлення і не змішувати їх при сприйманні.
2. Здійснювати слуховий контроль за своєю вимовою та оцінювати якість звуків власного мовлення.
3. Безпомилково використовувати звук у усіх видах мовлення [2, С. 26].

Ми згодні з думкою К. Слонь щодо того, що процес оволодіння мовою характеризується не лише відтворенням зразків мовлення дорослих на основі наслідування та інтуїтивного засвоєння мовних засобів і норм, а й

передусім розвитком мовних узагальнень та елементарного усвідомлення мовних явищ: «Засвоєння мови дітьми це не просте ознайомлення зі словами і закладання їх у пам'ять, а розвиток мовних здібностей, здатність миттєво актуалізувати потрібні слова, доречні саме в конкретній ситуації спілкування» [3, С. 134]. Та як доречно зауважив Г. Сергієнко, корекційним заняттям з формування правильної звуковимови передують комплексне обстеження дитини, при проведенні якого реалізуються онтогенетичний, етіопатогенетичний, системний та комплексний підходи [3, С. 130].

Ефективність логопедичної роботи, а також якість і точність мовленнєвих навичок у вільному спілкуванні залежать від правильного вибору методів, який здійснюється спеціалістом. У логопедичній роботі використовуються різні методи: практичні, наочні і словесні [2, С. 12].

До практичних методів логопедичного впливу відносяться вправи, ігри та моделювання. Так, як гра є основним видом діяльності дитини дошкільного віку, а як зазначає Г. Волкова, у своєму дослідженні з логопедичної ритміки, що театралізовані ігри сприяють активізації різних сторін мовлення і перш за все вдосконаленню звукової сторони мовлення, тож театралізований вид ігор є одним із найпродуктивніших у застосуванні, тому хочемо розкрити саме їх значення у формуванні правильної звуковимови.

Театралізовані ігри – це розігрування в особах певного художнього тексту, його відтворення за допомогою невербальних засобів (інтонації, міміки, жестів, пози, ходи) конкретних образів. У ході театралізованої гри дошкільники вчаться розмовляти один з одним і безпосередньо (мова й мовлення або жести й міміка), і опосередковано (телефон, малюнки тощо) [1, С. 33].

Театральна-ігрова діяльність виступає у трьох аспектах: гра, праця, видовище і відповідно має величезний



потенціал. Коли дитина отримує в грі певне завдання, вона виконує його не лише жестом, рухом, але і словами, намагаючись, щоб її мовлення було чітким, виразним, емоційно забарвленим. Дошкільники починають вживати слова, які до цього часу були в пасивному словнику. Одночасно діти засвоюють нові слова, назви речей та їх властивостей значно швидше і міцніше, ніж поза грою [5, С. 13-14].

Для театралізованої діяльності дошкільників застосовують різні види театру, залежно від використання ігрового матеріалу та способу його розміщення. У дошкільній педагогіці виокремлюють такі види театру: ляльковий, театр маріонеток, пальчиковий, театр на фланелеграфі, тіньовий, в яких використовують такі матеріали, як іграшки, картинки, ляльки, кокони, топотушки, смикунчики, маріонетки, фланелеграф, фігурки тіньового театру, «живі тіні», що можуть бути розміщені на екрані (театр картинок, тіней, «живих тіней»), ширмі (театр пальчиковий, з ляльками бі-ба-бо, коконів, ляльок, маріонеток, смикунчиків), на столі (театр ляльок, іграшок, топотушок), на фланелеграфі (фланелеграф). Кожен із цих видів театру має специфічні потенціальні можливості щодо розвитку мовлення дітей, їхньої ігрової діяльності [4, С. 176].

Ю. Рібцун у своїй роботі виділяє орієнтовну структуру наповнення предметно-розвивального середовища у логопедичній групі сектору «Відчиняє двері казка» із метою активізації творчості дітей на основі різних видів театру, розвитку зв'язного мовлення, виховання інтересу до театралізованої діяльності. Туди входить: ширма; маленькі ширмочки для настільного театру; фланелеграф; картинки відповідні навчальному матеріалу, що вивчається; різні види театру (площинний, стержневий, ляльковий, настільний, пальчиковий, тіньовий); маски; елементи костюмів фрагменти декорацій до знайомих казок [5, С. 45-46].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, таким чином, проаналізувавши погляди науковців, ми дійшли висновку, що порушення звуковимови у дітей дошкільного віку є поширеним явищем, яке може мати різні прояви. Порушенням звукової сторони мовлення за збереженої іннервації мовленнєвого апарату, що найчастіше виявляється в дитячому віці є – дислалія, що характеризується неправильним вимовлянням звуків або їх заміною. Особливо часто такі труднощі спостерігаються у дітей із загальним недорозвиненням мовлення або іншими мовленнєвими порушеннями. Так як, діти старшого дошкільного віку мають низький рівень уваги і швидко втрачають інтерес, важливо обирати методи роботи, які їх зацікавлять.

Театрально-ігрова діяльність є одним із найбільш вдалих методів роботи, оскільки вона поєднує елементи гри, творчості й інтерактивності. Завдяки цьому діти активно залучаються до процесу навчання, розвивають мовлення у невимушеній атмосфері та поступово закріплюють правильну звуковимову. Такий підхід не лише ефективний, але й сприяє розвитку їхньої уяви, емоційної виразності та соціальних навичок.

Перспективи подальшого розвитку вбачаємо у практичному впровадженні методів формування правильної звуковимови у дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, засобами театрально-ігрової діяльності.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бачинська І., Кость С. Театрально-ігрова діяльність як засіб розвитку культури мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2023. Вип. 38. 29-38 с.
2. Бегас Л. Д. Логопедичні практикуми : Навч.-метод. посіб. Умань : Ум. держ. пед. ун-т ім. Павла Тичини, 2016. 123 с.
3. III Міжнар. наук.-практ. конференція. *Природнична наука й освіта: сучасний стан і перспективи розвитку*. 22 верес. 2022 р. Харків, 2022. С. 175.
4. Педагогічна освіта: теорія і практика : Зб. наук. пр. 23-тє вид. Кам'янець-Подільський :



- Кам'янець-Под. нац. ун-т ім. Ів. Огієнка. Ін-т педагогіки НАПН України., 2017. 312 с.
- Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : Навч.-метод. посіб. Київ, 2014. 238 с.
  - Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: програмно-методичний комплекс. Київ : Нац. акад. пед. наук України, Ін-т спец. педагогіки, 2012.
  - Черніченко Л. А. *Вісник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик : Вісник Умань* : Ум. держ. пед. ун-т ім. П. Тичини, 2023. 185 с.

УДК 376-056.264-  
053.4:81'233'373'36:796.012.1

**Лариса СТАХОВА**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**Каріна КЛІМЕНКО**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ДРІБНА МОТОРИКА ЯК ФАКТОР ФОРМУВАННЯ ТА УДОСКОНАЛЕННЯ ЛЕКСИКО- ГРАМАТИЧНОЇ СКЛАДОВОЇ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

*У статті висвітлено принципи корекційно-розвиткової роботи з формування та удосконалення лексико-граматичної складової мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення у поєднанні з роботою з розвитку дрібної моторики, визначено умови, що сприяють ефективній роботі з формування лексико-граматичних категорій засобом вправ з розвитку дрібної моторики, наведено зразки дидактичних ігор та вправ з формування та удосконалення лексико-граматичної складової мовлення в дітей старшого дошкільного віку із*

*загальним недорозвитком мовлення та з розвитку дрібної моторики.*

**Ключові слова:** *дрібна моторика, лексико-граматична складова мовлення, діти із загальним недорозвитком мовлення.*

**Постановка проблеми.** Всебічний розвиток дитини дошкільного віку, особливо в аспекті мовлення, є важливою умовою для подолання мовленнєвих труднощів. Це не лише сприяє підготовці до навчання в школі, а й полегшує процес соціальної адаптації. Однією з ключових складових цього процесу є розвиток дрібної моторики, яка має вирішальне значення для психофізичного та інтелектуального зростання дитини. Розвинута дрібна моторика не лише допомагає дитині виконувати складні завдання, такі як писання чи малювання, але й сприяє формуванню уважності, концентрації та координації. У підсумку, це стає основою для повноцінного розвитку особистості та її успішного навчання в майбутньому [6].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Значний внесок у дослідження взаємозв'язку дрібної моторики та мовленнєвого розвитку дітей з особливими потребами зробили І. Брушневська, А. Машталер, Т. Харченко та Л. Черненко. Вони підкреслюють, що раннє виявлення та корекція порушень дрібної моторики є ефективним способом подолання мовленнєвих проблем. К. Зелінська доводить пряму залежність між розвитком дрібної моторики, мовлення та комунікативних навичок, підкреслюючи важливість дрібної моторики як фундаментального компонента загального мовленнєвого розвитку.

**Мета статті:** висвітлити особливості здійснення корекційно-розвиткової роботи з формування та удосконалення лексико-граматичної складової мовлення в дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобом вправ з розвитку дрібної моторики.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Дрібна моторика є ключовою умовою для розвитку мовлення та соціальної адаптації дитини.



човим фактором у нейророзвитку дитини. Вона тісно взаємодіє з когнітивними функціями, такими як увага, пам'ять та сприйняття. Інтенсивне тренування дрібних рухів рук сприяє поліпшенню когнітивних здібностей і стимулює ріст мозкових зв'язків [5]. Дрібна моторика тісно пов'язана з розвитком мовлення. Рухи язика, губ та щелепи, що складають артикуляційну моторику, координуються так само, як і рухи рук та пальців. Таким чином, розвиток дрібної моторики позитивно позначається на вдосконаленні мовленнєвих навичок. Це відбувається завдяки тісному взаємозв'язку між моторними та мовленнєвими центрами мозку. Виконуючи вправи для рук, діти водночас стимулюють розвиток мовлення, що особливо важливо для тих, хто має труднощі в цьому аспекті [4].

Розвиток мовлення дитини тісно пов'язаний з розвитком її рухових навичок, особливо дрібної моторики рук. Це пояснюється тим, що в мозку людини центри, що відповідають за мовлення та рухи, розташовані близько один до одного і тісно взаємодіють. Коли дитина бере в руки іграшку або малює, вона не просто грається, а й допомагає своєму мозку краще говорити. Ці два процеси – рухи і мовлення – працюють разом, як дві половинки одного цілого. Цей взаємозв'язок є фундаментальним і проявляється у всіх дітей, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей [1].

Розвиток лексико-граматичної складової мовлення через дрібну моторику має ґрунтуватися на декількох важливих принципах.

1. Принцип взаємозв'язку моторних і мовленнєвих функцій. Наприклад, виконуючи вправи з дрібною моторикою (сортування дрібних предметів або складання мозаїки), дитина одночасно може описувати дії, кольори чи форми, що активізує мовленнєву діяльність.
2. Принцип поетапності та поступовості полягає в поступовому усклад-

ненні завдань, що сприяє кращому засвоєнню лексичних і граматичних структур мовлення та розвитку моторних навичок. Наприклад, на початку можуть використовуватися слова для позначення окремих предметів, як «м'яч», а з часом додаються словосполучення й речення: «червоний м'яч», «м'яч котиться по землі». Під час виконання вправ для розвитку дрібної моторики спочатку дитина вчиться просто захоплювати предмети пальцями, потім поступово переходить до більш складних дій, як-то зав'язування шнурків, що одночасно стимулює розширення словникового запасу через опис дій.

3. Принцип повторюваності полягає у багаторазовому відтворенні мовних конструкцій, що сприяє закріпленню лексичних і граматичних навичок. Постійне використання тих самих слів, фраз і граматичних структур у різних контекстах допомагає дитині краще запам'ятовувати їх і застосовувати у мовленні. Наприклад, під час гри дитина неодноразово використовує ті самі лексико-граматичні конструкції: «велика машина», «машина їде», «хто водить машину?», що поступово автоматизує мовленнєві навички й розширює активний словниковий запас. Регулярне виконання вправ на дрібну моторику допомагає закріпити як фізичні, так і мовленнєві навички. Для прикладу, дитина повторює рухи пальцями під час ліплення з пластиліну або малювання пальчиковими фарбами, а також повторює слова та фрази, що описують її дії, такі як «натискаю», «кручу», «розтягаю».
4. Принцип активного залучення обох півкуль мозку передбачає використання завдань, які стимулюють одночасну роботу лівої та правої півкуль мозку. Це забезпечує більш глибоке засвоєння лексико-граматичних категорій. Ліва півкуля відповідає за мовленнєву діяльність та граматичну структуру, тоді як права



- за образне мислення та контекст. Наприклад, під час виконання завдань на сортування предметів за кольором або формою (що задіює праву півкулю), дитина може також описувати їх словами й складати з ними речення (що активує ліву півкулю): «червона кулька», «зелений трикутник».
5. Принцип сенсомоторного навчання полягає в поєднанні мовленнєвих завдань із фізичними діями та сенсорними відчуттями, що допомагає дитині краще засвоювати лексичні й граматичні елементи через активну взаємодію з навколишнім середовищем. Наприклад, дитина торкається різних предметів і називає їх: «м'яка подушка», «шорсткий камінь», або виконує дії, що супроводжуються описом: «я піднімаю червоний кубик», «я кладу його на стіл». Така інтеграція рухів і сенсорних відчуттів з мовленням сприяє кращому запам'ятовуванню та розумінню лексико-граматичних категорій.
  6. Принцип інтеграції моторних і мовленнєвих завдань. Дрібна моторика розвивається найкраще, коли поєднується з мовленнєвими завданнями. Наприклад, під час складання пазлів дитина може не лише займатися моторною діяльністю, але й називати кольори, форми та зображення, що вона бачить.
  7. Принцип індивідуального підходу. Важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, підбираючи завдання на розвиток дрібної моторики та мовлення. Для одних дітей підходять прості вправи на малювання, для інших – складніші дії, як, наприклад, вирізання фігур з паперу або складання конструкторів. У процесі дитина може самостійно описувати, що вона робить, і таким чином розвивати мовлення.
- Нами були визначені умови, що сприяють ефективній роботі з формування лексико-граматичних категорій засобом вправ з розвитку дрібної моторики.
1. Створення сприятливого навчального середовища. Важливо, щоб простір був організований так, щоб діти відчували себе комфортно та безпечно. Наявність різноманітних матеріалів і іграшок для роботи з дрібною моторикою, таких як конструктори, пластилін, мозаїки, може стимулювати творчість і бажання навчатися.
  2. Забезпечення різноманітності вправ. Використання різних видів діяльності, таких як художня діяльність, ігри, сенсомоторні завдання, допомагає підтримувати інтерес дітей та їхню мотивацію до навчання. Це також сприяє розвитку різних навичок.
  3. Регулярність занять. Проведення занять з формування лексико-граматичних категорій на регулярній основі дозволяє дітям закріплювати отримані знання. Частота і систематичність вправ сприяють кращому запам'ятовуванню нової лексики та граматичних структур.
  4. Залучення батьків. Включення батьків у процес навчання може суттєво підвищити ефективність. Батьки можуть продовжувати навчання вдома через прості ігри та вправи, що сприяє закріпленню навичок.
  5. Використання ігрових методів навчання. Залучення ігрових елементів у навчальний процес робить заняття більш цікавими. Ігри та активності, що поєднують фізичну активність із навчанням, допомагають дітям засвоювати нову лексику та граматичні конструкції в ігровій формі.
  6. Індивідуальний підхід. Важливо враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, її темп навчання, рівень розвитку дрібної моторики та мовлення. Це дозволяє коригувати завдання відповідно до потреб дитини, що підвищує ефективність навчання.
  7. Підтримка емоційного комфорту. Створення позитивної атмосфери в класі, де діти можуть вільно висловлювати свої думки і не боятися



помилки, сприяє розвитку їхньої впевненості та бажання навчатися.

8. Забезпечення зворотного зв'язку. Надавання конструктивного зворотного зв'язку під час виконання вправ допомагає дітям усвідомлювати свої досягнення та області для поліпшення. Це може бути як вербальний, так і невербальний (усмішка, похвала) зворотний зв'язок.

9. Планування та структура занять. Чітка структура і планування занять, що включають як вправи з дрібної моторики, так і мовленнєві активності, дозволяють дітям краще орієнтуватися у навчальному процесі і зосередитися на меті заняття.

Виконання цих умов сприяє більш ефективному формуванню лексико-граматичних категорій у дітей через вправи з розвитку дрібної моторики, забезпечуючи комплексний підхід до їхнього навчання.

Під час поєднання завдань з формування лексико-граматичної складової мовлення з іграми та вправами з розвитку дрібної моторики важливо дотримуватись таких рекомендацій:

- обирати ігри, що відповідають можливостям дитини: спочатку показати всі дії з пальчиками, а потім запропонувати дитині повторити;
- допомагати дитині правильно виконувати вправи, якщо гра здається складною, її слід адаптувати;
- заохочувати дитину до виконання завдання;
- залучати до гри всі пальчики дитини;
- правильно підбирати ігри, чергуючи розслаблення, стискання та розтягування кисті;
- використовувати симетричні та асиметричні рухи, коли одна рука виконує одні дії, а інша – інші [2].

Представимо деякі види вправ з розвитку дрібної моторики, що їх ми використовували під час словникової роботи, відповідно до визначених напрямів з опорою на програму

«Корекційно-розвиткова робота з дітьми та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення» [3].

### **Збагачення та активізація словника**

1. Збагачення та активізація словника іменниками, дієсловами, прикметниками, в тому числі іменниками, які мають лише форму однини або множини, складними іменниками та прикметниками, прислівниками на позначення місця, часу, стану природи, настрою людини, способу дії, прикметниками і прислівниками вищого та найвищого ступенів порівняння.

Дидактична вправа «Сортування за ознаками»: дитина має сортувати дрібні предмети (гудзики, намистини, камінці) за кольором, величиною, формою. Дитина промовляє «Це маленьке червоне. Це велике синє. Це велике жовте кругле».

Дидактична вправа «Зав'яжи і розв'яжи»: дитина зав'язує стрічки або шнурки, утворюючи складні прикметники «жовто-синій, червоно-зелений, біло-рожевий» тощо.

Дидактична вправа «З'єднай прищипкою»: дитина класифікує предмети, що зображені на картинках, з'єднує картинку однією прищипкою та називає одним словом – транспорт, овочі, продукти, тощо.

Дидактична вправа «Ланцюжок слів з намистинами»: педагог називає узагальнююче слово, дитина має назвати слова-назви предметів, що відносяться до даної категорії, та нанизувати намистинки («транспорт» – машина, автобус, літак, потяг, трактор).

Дидактична вправа «Знайди й опиши»: дитина шукає в коробці з горохом предмети – дрібні іграшки, добирає прикметники або дієслова до слів-назв іменників.

Дидактична вправа «Намалюй предмет». Педагог пропонує дітям малювати різні об'єкти (овочі, фрукти, квіти, природні явища тощо) відповідно до кольору підсвічування піску: жовте світло – сонце, лимон, курча;



зелене – огірок, трава, листя; біле – сніжинка, ромашка; червоне – помідор, полуниця, мак; синє – море, хвилі, небо.

2. Збагачення запасу синонімів, антонімів, багатозначних слів, узагальнюючих понять.

Дидактична вправа «Знайди й опиши»: дитина шукає в коробці з горохом предмети або дрібні іграшки, об'єднує в пари ті, які можна протиставити за певною ознакою (великий каштан – маленький каштан, коротка стрічка – довга стрічка, чорна кулька – біла кулька, гарячий чай – холодне морозиво швидко рись – повільна черепаха тощо).

3. Закріплення правильного вживання займенників: особових, присвійних, означальних.

Дидактична вправа «Знайди свій предмет і розкажи»: дитина обирає будь-який предмет-дрібну іграшку, захаває його пінцетом, переносить в певну ємкість та промовляє «моє яблуко, мій банан, моя малина».

4. Закріплення правильного вживання кількісних, порядкових і збірних числівників.

Дидактична вправа «Збираємо намисто»: дитина рахує та нанизує намистинки на ниточку (один, два, три..., перший, другий, третій,....).

5. Збагачення словника спільнокореневими словами.

Дидактична вправа «Гра з прищипками»: дитина добирає картинки, що «зображують» спільнокореневі слова, на одну мотузку, прикріплюючи їх прищипками (чай, чайник, чаювання; ліс, лісові, лісник тощо).

6. Вправління в добиранні прикметників до іменників і навпаки, дієслів до іменників і навпаки.

Дидактична вправа «Мозаїка зі словами»: дитина запам'ятовує, що деталі мозаїки червоного кольори – це слова-предмети, зеленого – слова-дії, жовтого – слова-ознаки; потім розташовує в центрі деталь певного кольору,

наприклад червоного, називає певний предмет, навколо червоної деталі викладає жовті та називає слова – ознаки. Аналогічно працюємо з іншими кольорами та варіативно їх розташовуємо.

Дидактична вправа «Будуємо башту»: дитина добирає прикметники або дієслова до заданого іменника та будує башту з кубиків.

### **Формування та вдосконалення граматичної будови мовлення**

1. Утворення та використання в мовленні нових іменників та прикметників, утворення та використання в мовленні нових форм іменників та прикметників.

Дидактична вправа «Розклади по кошиках»: дитина має розкласти предмети по кошиках – у великий кошик покласти великі предмети, а в маленький – маленькі (при цьому маленькі предмети дитина має брати щипчиками-лапками), дитина називає ці предмети, утворюючи слова зі зменшувально-пестливими суфіксами (камінь – камінчик, яблуко – яблучко).

2. Узгодження іменників з прикметниками, іменників з дієсловами.

Дидактична вправа «Нагодуй тварин»: педагог розміщує в пісочниці іграшки тварин, дитина вибирає картинку з їстівними предметами (овочі, фрукти, інші продукти) і «годує» тварину, промовляючи, наприклад: «Я дам слону грушу». Після того, як всі тварини «нагодовані», дитина засипає картки піском («ховає» їх), а потім повинна пригадати, яку їжу отримала кожна тварина.

Дидактична вправа «Відшукай»: педагог розкладає маленькі картки з зображеннями предметів у пісочниці й пропонує дитині засипати їх піском; Після цього дитина шукає картку і промовляє: «Я знайшов (знайшла) машину».

Дидактична вправа «Збери пірамідку»: дитина збирає пірамідку, називаючи колір кільця та добираючи назву предмета (спочатку дитина



називає колір – прикметник чоловічого роду, потім – жіночого, потім – середнього).

3. Узгодження числівників *один, одна, одне* з іменниками.

Дидактична вправа «Чарівний мішечок»: дитина впізнає навпомацки предмети, що лежать в мішечку, дістає їх по одному та каже одне яблуко, одна машина, один м'ячик тощо.

4. Використання в мовленні простих прийменників.

Дидактична вправа «Розташуй дрібні предмети»: дитина розташовує різні дрібні предмети (шафа, стіл, стілець, іграшки тваринок тощо) на столі, потім розповідає, що або хто де знаходиться.

Дидактична вправа «Намалюй і розкажи»: дитина малює дерево, будинок, паркан, небо, сонце тощо та розповідає, що де знаходиться.

На контрольному етапі дослідження нами було проведено повторне обстеження дітей з метою визначення рівня сформованості лексико-граматичної складової мовлення. Нами з'ясовано, що високого рівня розвитку словника досягли 6 дітей основної групи, що складає 75% від загальної кількості групи – це на 75% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження, та 4 дитини групи порівняння, що складає 50% від загальної кількості групи – це на 50% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження. Жодна дитина основної групи, що на 50% менше, ніж на констатувальному етапі дослідження, та жодна дитина групи порівняння, що також на 50% менше, ніж на констатувальному етапі дослідження, не виявила низького рівня розвитку словника.

Високого рівня сформованості граматичної складової мовлення досягли 4 дитини основної групи, що складає 50% від загальної кількості групи – це на 50% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження, та 2 дитини групи порівняння, що складає 25% від загальної кількості групи – це на 25%

більше, ніж на констатувальному етапі дослідження. Жодна дитина основної групи, що на 62,5 % менше, ніж на констатувальному етапі дослідження, та жодна дитина групи порівняння, що на 50% менше, ніж на констатувальному етапі дослідження, не виявила низького рівня сформованості граматичної складової мовлення.

Аналіз результатів доводить, що діти основної групи після проведення спеціально організованої роботи з формування лексико-граматичної складової мовлення засобом вправ з розвитку дрібної моторики краще володіють більшим словниковим запасом та навичками правильного граматичного оформлення мовлення.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Результати дослідження підтверджують, що розвиток дрібної моторики є важливим фактором у формуванні та вдосконаленні лексико-граматичної складової мовлення у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення. Активізація дрібних рухів пальців позитивно впливає на функціонування мовленнєвих центрів мозку, сприяючи покращенню мовленнєвої діяльності. Стимуляція дрібної моторики допомагає дитині не лише краще контролювати артикуляційний апарат, але й розвиває загальну когнітивну діяльність, необхідну для освоєння лексичних і граматичних структур. Це доводить важливість включення моторних вправ у корекційні програми для дітей із мовленнєвими порушеннями.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Беспала Л.В. Розвиток дрібної моторики як ефективний засіб розвитку мовлення у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти: матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю* (9 листопада 2022 р. Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка). 2022. С.10-12 .



2. Дубовський С. О., Чемпояш О. О. Розвиток дрібної моторики рук у дітей старшого дошкільного віку із зпр на логопедичних заняттях. URL : [http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk\\_umo/vypuski/1\\_2021/%D0%A7%D0%B5%D0%BC%D0%BF%D0%BE%D1%8F%D1%88\\_%D0%9E.pdf](http://umo.edu.ua/images/content/institutes/imp/vydannya/visnyk_umo/vypuski/1_2021/%D0%A7%D0%B5%D0%BC%D0%BF%D0%BE%D1%8F%D1%88_%D0%9E.pdf)
3. Кравцова І. В., Стахова Л. Л. Програма «Корекційно-розвиткова робота з дітьми із загальним та фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення». Тернопіль : Мандрівець, 2020. 80 с.
4. Кузнецова Т. Розум на кінчиках пальців. Семінар-практикум для вихователів із розвитку дрібної моторики в дітей. *Дитячий садок. Управління*. 2017. № 7. С. 12-16.
5. Радиш В. Пальчикові ігри: розвиток дрібної моторики і мови дітей. Психолог дошкілля. 2012. № 9. С. 33-37.
6. Черненко Л. Роль дрібної моторики рук в розвитку дитини з особливими потребами. *Вісник Науково-дослідної лабораторії інклюзивної педагогіки за матеріалами VI Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю: «Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика» (10-11 квітня 2020 р.)*. Умань: ВПЦ «Візаві», 2020 р. Вип. VI. С.158-160.

УДК 376.1 – 056.264

**Віталіна ЛИТВИНЕНКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Київський столичний університет  
імені Бориса Грінченка*

**Тетяна КРАВЧЕНКО**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Київський столичний університет  
імені Бориса Грінченка*

## **РОЗВИТОК АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ СЕРЕДЬНОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

*У статті розглядаються теоретичні засади з формування та розвитку активного словника дітей середнього дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобом ігрових технологій*

**Ключові слова:** активний словник, ігрові технології, мовленнєві труднощі, діти середнього дошкільного віку

**Постановка проблеми.** Розвиток активного словника дітей середнього дошкільного віку є одним із ключових завдань мовленнєвого виховання, оскільки саме в цьому віці діти активно розвивають словниковий запас, який є основою для формування грамотного мовлення, мислення та подальшого навчання. Для дітей із мовленнєвими труднощами це завдання ускладнюється через специфіку їхнього розвитку, що вимагає пошуку ефективних засобів і підходів.

Мовленнєві труднощі у дошкільників можуть включати обмежений словниковий запас, неправильну вимову слів, труднощі в розумінні або використанні мовних конструкцій. Такі діти часто мають обмежений доступ до словесних засобів вираження своїх думок, що ускладнює їхню соціалізацію, формування когнітивних навичок та розвиток емоційної сфери.

У дошкільному віці гра є провідним видом діяльності, тому використання ігрових технологій у роботі з дітьми, які мають мовленнєві труднощі, є найбільш природним і ефективним способом розвитку їхнього активного словника. Завдяки ігровим формам навчання забезпечується мотивація, знижується емоційна напруженість, створюються умови для активного включення дитини у мовленнєву діяльність.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблему розвитку, та збагачення активного словника дітей дошкільного віку розглядали у своїх дослідженнях Л. Алексеєнко-Лемовська, Н. Горбунова, О. Сахарова, С. Івашко, В. Албул, А. Чаговець, Ю. Сирова та С. Колосова. Вони підкреслюють необхідність організації словникової роботи не лише під час спеціально організованих занять, а й поза ними. Для ефективного виконання завдань словникової роботи важливо залучати всі можливі форми активної діяльності дошкільнят.

Впровадженням ігрових технологій в корекційний процес, їх розробку,



з'ясування соціальних витоків, виявлення методологічних основ, значення для розвитку дитини займалися такі дослідники: Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Леонт'єв, О. Сорокіна, В. Шахрай, Д. Щербина та інші науковці.

Серед сучасних науковців, які досліджують розвиток активного словника у дітей дошкільного віку засобами ігрових технологій, можна виділити таких науковців: Т.О. Піроженко, Л.В. Шелестова, Н.В. Гавриш, А.М. Богуш, І.С. Марченко, Ю.А. Руденко, Л.В. Алексеєнко-Лемовська, В.І. Коник, Н.І. Луцан, Ю.В. Рібцун, І.В. Мартиненко, О.М. Бабенко, І.В. Кольцова, Н.Н. Савінова, І.В. Мельник.

Таким чином, вивчення літературних джерел дозволило дійти висновку про важливість та практичну значущість теми дослідження «Розвиток активного словника у дітей середнього дошкільного віку з мовленнєвими труднощами засобами ігрових технологій».

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати використання ігрових технологій у розвитку активного словника дітей середнього дошкільного віку з мовленнєвими труднощами.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Динамічний розвиток мовлення та збагачення активного словника у середньому дошкільному віці обумовлений тим, що діти починають активно взаємодіяти з суспільним середовищем та пізнавати його. У сенситивний період (3-5 років) інтерес дитини до навколишнього світу значно зростає: вона прагне побачити, дізнатися та дослідити все навколо, використовуючи свої руки. Це бажання є важливим етапом психічного розвитку дошкільника, оскільки мова стає основним засобом спілкування з дорослими та однолітками.

Водночас гра виступає ключовим інструментом розвитку активного словника та мовлення дітей дошкільного віку. Впровадження ігрових технологій в освітній процес ґрунтується на

створенні мотивуючого середовища, в якому дитина освоює нові слова природним способом. При цьому враховуються та реалізуються організаційно-діагностичні компоненти. Безсумнівно, ігрові технології мають здатність створювати високоінтенсивні та захоплюючі сценарії, які привертають увагу дітей.

Як зазначає Л. Артемова, гра є природним механізмом мотивації, що активно залучає дошкільників до освітнього процесу. Окрім того, ігрові технології сприяють індивідуалізації навчання, дозволяючи враховувати різні стилі навчання та темпи засвоєння матеріалу [1, С. 7].

Багато вчених вважають ігрові технології ефективним засобом розвитку активного словника у дітей. Ігри, які сприяють комунікативній взаємодії, допомагають дітям у процесі спілкування, включаючи мовлення, слухання, розуміння та використання різних мовних засобів [5].

І. Дичківська під поняттям «ігрові технології» розуміє ігрову форму взаємодії педагога з дітьми, яка орієнтована на формування вмінь розв'язувати складні завдання шляхом компетентного вибору альтернативних варіантів через реалізацію певного сюжету [3].

За словами Г. Беленької, важливим елементом є інтерактивність, вбудована в ігрові сценарії. Вона сприяє активній взаємодії дітей з матеріалом та одне з одним, розвиваючи навички співпраці та комунікації. Гра створює умови для глибшого засвоєння знань через практичні ситуації та розв'язання реальних завдань. З психологічної точки зору, ігри сприяють емоційному розвитку, допомагаючи дітям управляти стресом і розвивати емоційний інтелект. Вони також стимулюють розвиток творчості та сприяють формуванню інноваційного мислення [2, С. 36].

Аналізуючи сучасні дослідження, можна виокремити такі умови для ефективної реалізації та впровадження ігрових технологій: наявність педаго-



гічних фахівців, які розуміють сутність ігрових технологій, володіють методикою їх використання та здатні інтегрувати їх у навчальний процес; підготовка ефективного розвивального середовища, що включає сучасні технічні засоби, такі як комп'ютери, планшети, інтерактивні дошки та програмне забезпечення, які забезпечують ефективне використання ігрових технологій; розробка якісного та освітньо цікавого контенту для ігрових сценаріїв, що відповідає віковим та когнітивним можливостям дітей; можливість адаптації ігрових технологій до різних стилів навчання та індивідуальних потреб кожного вихованця, що дозволяє індивідуалізувати навчальний процес; використання системи оцінювання, яка враховує різні аспекти розумового розвитку та вміння, що формуються через ігри; співпраця з батьками для забезпечення підтримки вдома та розуміння їхніх очікувань щодо використання ігрових технологій; впровадження стійкої та систематичної практики використання ігрових технологій в освітньому процесі, враховуючи зміни в суспільстві та технологіях; забезпечення доступності ігрових технологій для всіх дітей незалежно від їхнього соціального статусу чи особливостей; використання ігрових технологій в межах етичних норм та цінностей, з урахуванням можливих впливів на психічний стан дітей.

Важливо регулювати тривалість використання технологій, враховуючи вікові та індивідуальні особливості дітей, а також їхню здатність до концентрації. Крім того, рекомендується чергувати ігрові технології з іншими видами розвивальних занять, такими як фізичні вправи, творчі завдання та спілкування, щоб забезпечити різноманітність впливу на розумовий розвиток дитини [3].

У практичному аспекті створення ігор для дошкільників важливо передбачити індивідуалізацію завдань. Кожна дитина має свої унікальні особ-

ливості та потреби, тому ігри повинні враховувати ці індивідуальні відмінності для досягнення максимально ефективного розвитку. Необхідно орієнтувати ігрові сценарії на стимулювання різних аспектів розвитку, таких як мовлення, мислення, творчість та фізичний розвиток. Творчі ігри є однією з ключових складових. Ігри повинні надихати дітей на творчий процес, розвивати їхню уяву та заохочувати творчий підхід до розв'язання завдань [6, С. 162].

Однак, поряд з розвитком різних навичок, важливо забезпечити безпеку та комфорт під час гри. Це передбачає вибір відповідного обладнання, врахування безпекових аспектів і створення ігрового середовища, яке відповідатиме віковим та фізичним можливостям дітей. Спрямованість на всебічний розвиток когнітивних, емоційних та соціальних навичок враховує індивідуальні особливості кожної дитини, стимулюючи творчий процес і формуючи позитивний емоційний досвід. Урахування цих теоретичних та практичних аспектів дозволяє створювати ігри, які сприяють гармонійному розвитку дітей, стимулюючи їхній інтелектуальний і емоційний розвиток, що робить процес навчання захопливим та ефективним [7, С. 211].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Проаналізувавши погляди науковців, ми дійшли висновку, що ігрові технології є потужним засобом розвитку активного словника дітей дошкільного віку.

Перспективи подальших розвідок вбачаємо в практичному впровадженню розробленої методики щодо розвитку активного словника дітей середнього дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, яка буде спрямована на комплексне вдосконалення змістового, граматичного та практичного компонентів їхнього словникового запасу.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Артемова Л. В. Щоб дитина хотіла і зміла вчитися. *Дошкільне виховання*. 2000. № 5. С. 6-7.
2. Беленька Г. В. Кольорове намисто: навчально-методичний посібник для вихователів та батьків дітей дошкільного віку. К.: Сім кольорів. 2014. 76 с.
3. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології: навчальний посібник. К.: Академ-видав, 2014. 352 с.
4. Косарева Г. М. Розвиток зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення через ігрову діяльність. 3-тє вид. Кам'янець-Подільськ: *Наук. вісн. Кам'янець-Под. нац. ун-ту Серія: Пед. науки*, 2014. 84-89 с.
5. Кравченко І. В., Кравченко А. І. Ігри у логопедичній роботі: навчальний посібник для студентів напряму підготовки «Корекційна освіта» (логопедія) вищих педагогічних навчальних закладів. Суми: СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 262 с.
6. Ніколаєнко Ю. О. Ігрові технології для формування «soft skills» на заняттях з іноземної мови у ЗВО. Психолого-педагогічні координати розвитку особистості: *зб. наук. матеріалів III Міжнар. наук.-практ. конф., 2-3 черв. 2022 р. Полтава: Нац. ун-т ім. Ю. Кондратюка*, 2022. С. 161-163.
7. Сердюк І. К. Деякі аспекти використання ігрових технологій у роботі з дітьми дошкільного віку. *InterConf.* 2020. № 1 (34). С. 208-212.

УДК 376.091-056.264:81'233»364»

**Олена ЛАСТОЧКІНА**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**Тетяна КУРАЧ**

магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## ОРГАНІЗАЦІЯ ЛОГОКОРЕКЦІЙНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Авторами подано аналітичний огляд  
щодо особливостей організації логопедичної  
допомоги дітям в умовах воєнного стану;

виокремлено проблемні напрями з якими  
стикаються батьки дітей з порушеннями  
мовлення; розкрито негативний вплив пси-  
хологічних травм на мовленнєвий розвиток  
дитини. Запропоновані ряд рекомендацій,  
щодо подолання проблем організації лого-  
педичної допомоги дітям з порушеннями  
мовлення в умовах дії особливого періоду  
військового стану.

**Ключові слова:** логопедична допомога,  
діти з порушеннями мовлення, дистанційні  
технології, методичне забезпечення, воєн-  
ний стан.

**Постановка проблеми.** воєнний  
стан являє собою серйозні виклики для  
дітей і їх родин. Війна кардинально  
змінює життя людини, а особливо враз-  
ливою категорією є діти з різними  
порушеннями мовлення. Вони потре-  
бують постійної підтримки спеціалістів  
для корекції мовленнєвих і соціальних  
функцій. В умовах військових дій лого-  
педична допомога стає значно склад-  
нішою через низку причин, що впли-  
вають на доступність, якість і ефек-  
тивність цієї допомоги.

Через стрес, травматичні події, по-  
рушення безперервного навчання зрос-  
тає кількість дітей з різними відхи-  
леннями мовленнєвого розвитку, а  
воєнні дії значно обмежують, або навіть  
унеможливають надання спеціалізо-  
ваної допомоги таким дітям. Тому внас-  
лідок зростаючої потреби в логопедич-  
ній допомозі та неможливості у пов-  
ному обсязі її ефективного надання  
виникає потреба в розробці рекомен-  
дацій для організації логопедичної до-  
помоги в умовах воєнного стану.

**Аналіз останніх досліджень і пуб-  
лікацій.** Проблемами психологічного  
супроводу дітей в умовах дії воєнного  
стану займаються І.Мартиненко [7, 8],  
Г.Афузова, В.Кротенко, з інклюзивного  
навчання – Н.Компанієць, з логопедії –  
Ю.Рібцун [9, 10] та інші науковці.

Глибокий інтерес до вивчення  
мовленнєвого розвитку дітей можемо  
побачити в роботах К.Зелінської-Люб-  
ченко. Однією з ключових тем у  
наукових працях автора є розвиток



мовних і комунікативних навичок через адаптивні освітні методики. К.Зелінська-Любченко наголошує на необхідності комплексного підходу до лікування та реабілітації дітей, поєднуючи психологічні та логопедичні методи [5]. Також авторка досліджувала специфічні виклики та методи підтримки психоемоційного стану дітей з особливими освітніми потребами під час воєнних конфліктів [4].

Також в реаліях сьогодення вітчизняні дослідники аналізують, визначають і рекомендують упроваджувати в освітній процес певне різноманіття принципів організації дистанційного навчання. Особливості застосування дистанційних освітніх технологій при роботі з дітьми в умовах інклюзивного середовища досліджувалися різними науковцями та особливу увагу цьому питанню у своїй праці приділено А.Бережною і Ю.Степановою, Г.Якимчук [1, 11, 12].

**Мета статті** – проаналізувати основні виклики, що виникають під час організації логокорекційної допомоги дітям з порушеннями мовлення в умовах воєнного стану.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** За оцінкою експертів ЮНІСЕФ, російське вторгнення в Україну створило прямий та зростаючий ризик для життя і благополуччя 7,5 мільйонів українських дітей. Гуманітарні проблеми швидко накопичуються та погіршуються з кожною годиною [2].

Як вказують дослідники, навіть незначні потрясіння можуть мати величезний вплив на загальний і мовленевий розвиток дитини [9; 10]. Умови воєнного стану, такі як загроза безпеці, евакуація, обстріли та інші подібні ситуації, можуть значно впливати на емоційний стан та здоров'я осіб [6]. Забезпечення їхньої безпеки, емоційної рівноваги, доступу до освіти й медичних послуг, а також надання психологічної підтримки є ключовими складовими психолого-педагогічного супроводу в цей складний період [3].

У роботах Ю.Рібцун зазначається, що розлука з родиною або необхідність змінити місце проживання, порушення звичного режиму та середовища, вимушене довготривале перебування в безпечному місці (укритті), перебування під тимчасовою окупацією, а також стрес викликаний занепокоєнням членів родини та припинення навчання (зокрема відсутність логопедичної та психологічної підтримки) можуть суттєво посилити існуючі труднощі (фізичні, функціональні, навчальні, соціальні) у дітей із порушеннями мовлення. Спостерігаються випадки виникнення або загострення заїкання у дітей різного віку, а інколи – навіть повна втрата здатності говорити, спричинена психологічною травмою [9].

Емоційне напруження часто викликає труднощі з увагою, запам'ятовуванням, агресивність, дратівливість, надмірну рухову активність тощо. У деяких випадках можуть проявлятися нетипові для дитини симптоми, такі як в'ялість, рухова загальмованість, сонливість, байдужість і зниження мотивації. У дітей із порушеннями мовлення стрес може спричиняти зміни в тонусі м'язів (підвищення або зниження нормотонусу), порушення дихання (поверхневе дихання), що, у свою чергу, впливає на якість мовлення: нечітка звукова мова, заміна звуків, перестановка звуків і складів у говорінні та письмі [10].

Військові дії, які проходять на території України, створили ряд проблем у наданні логокорекційної допомоги дітям з порушеннями мовлення:

1. *Переривання у часі та (або) недоступність послуг.* У багатьох регіонах, де проходять активні воєнні дії, спеціалізовані заклади освіти були значно пошкоджені або зруйновані, що в свою чергу призвело до їх закриття. Сім'ї, в яких є діти з порушеннями мовлення, були вимушені мігрувати у більш безпечні місця, де можуть бути відсутні кваліфіковані фахівці.

2. *Обмеження доступу до логопедів.* Частина логопедів змушена була ева-



куюватися, залишивши місця своєї роботи, що зменшило кількість доступних фахівців. Через підвищений попит на послуги логопедів у безпечних регіонах час на роботу з кожною дитиною значно скоротився.

3. *Труднощі в організації дистанційного навчання.* Діти з порушеннями мовлення часто потребують індивідуального підходу, який важко реалізувати онлайн. Деякі методики складно ефективно проводити дистанційно. Через низький рівень цифрової компетенції деяких фахівців неможливо надавати якісні освітні послуги таким дітям. Ще однією проблемою в організації дистанційного навчання є аварійні відключення електроенергії. Постійні удари Російської Федерації по енергосистемі України призводять до значного її пошкодження. Через відключення електрики у сімей зникає доступ до якісного інтернету або взагалі доступу до технічного забезпечення дистанційного навчання.

4. *Психологічний стан дітей під час війни.* Стресові фактори в умовах війни можуть спричинити серйозні наслідки для психічного здоров'я, особливо у дітей із вразливою нервовою системою. У таких дітей спостерігаються ознаки тривожності, дратівливості, а також широкий спектр поведінкових реакцій – від депресії до агресії. Зростає також проблема в комунікації [9].

5. *Фінансові труднощі сім'ї.* Відсутність державних програм підтримки внутрішньо переміщених осіб (ВПО), призводить до того, що такі сім'ї змушені витратити власні кошти на оренду житла, харчування, медичні та освітні послуги. Це в свою чергу призводить до обмеження можливості ВПО отримати доступ до логопедичних та інших спеціалізованих послуг для дітей, які вимагають значних витрат.

Для подолання проблем організації логокорекційної допомоги дітям з порушеннями мовлення в умовах дії воєнного стану потрібно впроваджувати системні заходи, що враховують особливості таких ситуацій.

З аналізу відповідних літературних джерел можемо сформулювати у підсумку основні напрями вирішення вище приведених питань для покращення ефективності процесу організації логопедичної допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями:

1. Розробка інтерактивних матеріалів для самостійної роботи дітей під керівництвом батьків.
2. Використання спеціалізованих логопедичних ІКТ-програм.
3. Використання освітніх платформ для проведення онлайн-занять, таких як Zoom, Google Meet.
4. Створення мобільних логопедичних груп для роботи з дітьми у віддалених районах.
5. Організація спільної роботи логопеда і психолога, впровадження корекційно-розвивальних методик, що поєднують логопедичну роботу з елементами арт-терапії, ігротерапії та музикотерапії.
6. Навчання спеціалістів роботі з використанням цифрових технологій та організація різноманітних тренінгів для роботи в умовах сучасності.
7. Запровадження комплексних державних програм, які включають фінансову допомогу, підтримку адаптації ВПО у громаду, забезпечення безперервності отримання логопедичних послуг для дітей з порушеннями мовлення в умовах дії воєнного стану.
8. Залучення міжнародних організацій (грантове фінансування) для допомоги в забезпеченні необхідними матеріалами для кращої організації логопедичних занять.

**Висновки та перспективи подальших розвідок:** в умовах воєнного стану організація логокорекційної допомоги дітям з різними мовленнєвими порушеннями стикається із великою низкою викликів. Ці проблеми зумовлюють ризик регресу в мовленнєвому розвитку дітей. Інтеграція сучасних технологій, підвищення кваліфікації фахівців, співпраця із родинами та



громадами, залучення міжнародних організацій, успішна адаптація міжнародного досвіду в реалії українського сьогодення – ключові кроки для забезпечення доступу до якісної допомоги.

Зусилля, спрямовані на підтримку таких дітей, сприятимуть не лише їхньому мовленнєвому розвитку, а й адаптації до нових умов життя.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Бережна А. Дистанційна освіта: ресурси для учнів та вчителів. Завуч. 2021. № 31-2. С. 54-55.
2. Війна в Україні становить безпосередню загрозу для дітей / ЮНІСЕФ. URL: <https://www.unicef.org/ukraine/donate-now>.
3. Дубровинський Г. Р. Діти війни: дослідження явища психотравми під час військової агресії в Україні. Український психологічний журнал. 2016. № 1. С. 16-26.
4. Зелінська-Любченко К. О., Голубченко А. Підтримка дітей з особливими освітніми потребами в умовах війни. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: збірник наукових праць XI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (17 листопада 2023 р., м. Суми). Суми: ФОП Цьома С. П., 2023. 303 с.
5. Зелінська-Любченко К. О. Розвиток комунікативних умінь дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними вадами засобами арттерапії. Дисертація кандидата педагогічних наук: 13.00.03, Національний педагогічний університет ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2014. 200 с.
6. Кобильченко В. В. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання. Навчально-методичний посібник. Харків: Точка, 2014. 292 с.
7. Мартиненко І. В. Оцінка потреб у психологічній допомозі в прифронтових областях України. Психічне здоров'я в умовах війни шляхи збереження та відновлення: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (з міжнародною участю) (м. Київ, 13 жовтня 2023р.) Київ: НУБІП України, 2023. 87 с.
8. Мартиненко І. В. Шляхи психосоціальної підтримки учнів початкової школи прифронтових областей України (з досвіду роботи ГО «Українська посмішка»). Психологічна допомога в умовах сучасної перемокризи: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Київ, 23 квітня 2024р.) – Київ, 2024. 60 с.
9. Рібцун Ю. В. Допомога дітям з особливими освітніми потребами в умовах кризових викликів сучасності. URL:<https://www.youtube.com/watch?v=MDrcyRT1V0o>.
10. Рібцун Ю. В. Запобігти, захистити, допомогти. Діти з особливими мовленнєвими потребами в умовах воєнного стану. Вісник науки та освіти. 2022. № 2. С. 201-212.
11. Степанова Ю. Як організувати дистанційне навчання дітей з ООП / Ю. Степанова // Заступник директора школи. 2021. №6. С. 36-40.
12. Якимчук Г. В. Організаційні засади дистанційної роботи з дитиною з особливими мовленнєвими потребами в період воєнного стану. Трансформаційні процеси соціально-гуманітарної сфери сучасної України в умовах війни: виклики, проблеми та перспективи: зб. матеріалів міжнародної науково-практичної конференції, м. Тернопіль, 2-3 червня 2022 р. Тернопіль: Університетська думка, 2022. С. 214-216.

УДК 378.018.8:376-056

**Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**Пен ЛІІН**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ В КИТАЇ ТА УКРАЇНІ

*У статті висвітлено порівняльний аналіз надання логопедичної допомоги в Китаї та Україні. Наголошено на спільних рисах та відмінностях підходів подолання мовленнєвих порушень в цих країнах.*

**Ключові слова:** *логопедична робота, схожість підходів, лінгвістичні особливості, типові порушення, діагностика, корекція, культурні особливості.*

**Постановка проблеми.** Аналіз логопедичної практики в Україні та Китаї демонструє як спільні риси, так і суттєві відмінності. Обидві країни прагнуть ефективної корекції мовних порушень, однак шляхи досягнення цієї мети мають свої особливості.



Взаємообмін досвідом між українськими та китайськими логопедами є важливим кроком для розвитку галузі та підвищення якості логопедичної допомоги. Незважаючи на деякі труднощі, переваги такого обміну очевидні. Спільна робота дозволить об'єднати зусилля для вирішення актуальних проблем логопедії та створити більш ефективні методи корекції мовленнєвих порушень.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблемою логопедії в Китаї займається велика кількість вчених та фахівців, серед яких: С. Гуанвей, Лі Цзіньхуа, Чж. Юймей, В. Цінчжун, Чж. Цзяньхуа та багато інших. В свою чергу питаннями розвитку логопедії в Україні цікавилися А. Богуш, Н. Гавриш, С. Конопляста, К. Крутій, Н. Луцан, М. Шеремет та багато інших.

**Мета статті** – висвітлити порівняльний аналіз особливостей логопедичної роботи в Китаї та Україні.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Хоча Україна та Китай мають різні культурні та історичні контексти, є як спільні риси, так і суттєві відмінності в підходах до корекції мовних порушень.

#### Схожість підходів:

- Мета. Обидві країни ставлять за мету покращення комунікативних навичок дітей та дорослих з мовленнєвими порушеннями.
- Діагностика. В обох країнах використовують стандартизовані тести та спостереження для виявлення мовленнєвих порушень.
- Індивідуальний підхід. Логопеди в Україні та Китаї розуміють, що кожна людина індивідуальна, тому підбирають програми корекції з урахуванням особливостей кожного пацієнта.
- Комплексний підхід. Логопедична робота часто поєднується з іншими видами терапії (психологічною, педагогічною), щоб досягти кращих результатів [2; 5].

#### Відмінності підходів:

- Лінгвістичні особливості. Основна

відмінність пов'язана з різною фонетичною структурою мов, що визначає специфіку мовленнєвих порушень.

- Системи освіти. Структура дошкільної та шкільної освіти в Україні та Китаї відрізняється, що впливає на організацію логопедичної допомоги.
- Культурні особливості. Різні культурні норми та очікування щодо мовлення можуть впливати на фокус логопедичної роботи.
- Медична модель. В Україні логопедична допомога часто інтегрована в систему охорони здоров'я, тоді як у Китаї можуть бути різні моделі організації логопедичної служби.
- Методики. Хоча багато методик є універсальними, є й певні відмінності в акцентах та підходах, що використовуються в різних країнах. Наприклад, у Китаї може бути більший акцент на традиційній китайській медицині [1; 6].

#### Фактори, що впливають на відмінності логопедичної роботи:

- Рівень розвитку логопедії. Історія та рівень розвитку логопедії в різних країнах можуть відрізнятися.
- Доступність послуг. Рівень доступності логопедичної допомоги для різних верств населення може відрізнятися.
- Наукові дослідження. Актуальність наукових досліджень у галузі логопедії та їх вплив на практику також можуть відрізнятися [1; 4].

Проте, незважаючи на різні мови, принципи логопедичної корекції є універсальними і базуються на розумінні механізмів мовленнєвого розвитку.

Мовленнєві порушення у дітей – це глобальна проблема, яка має свої особливості в різних країнах. Хоча загальні принципи мовленнєвого розвитку та типи порушень є схожими, культурні, соціальні та лінгвістичні особливості



кожної країни вносять свої нюанси.

Хоча мовленнєві порушення в Китаї та Україні мають свої особливості, загальні принципи їх діагностики та корекції є схожими. Логопеди в обох країнах використовують сучасні методики та технології для допомоги дітям з порушеннями мовлення. Розуміння культурних, соціальних та лінгвістичних особливостей кожної країни є важливим для ефективної логопедичної роботи.

Методики корекції мовлення в Україні та Китаї мають як спільні риси, так і суттєві відмінності, які формуються під впливом культурних, історичних та наукових факторів.

#### Спільні риси методик:

- Базова теорія. Обидві країни спираються на загальноприйняті в світовій логопедії теорії про будову мови та механізми її порушень.
- Індивідуальний та комплексний підходи.
- Фокус на розвитку комунікативних навичок: Метою корекції є не лише виправлення звуків, а й розвиток загальних комунікативних навичок [2; 6].

#### Відмінності методик:

- Традиційні та сучасні методи. В Україні традиційно використовуються класичні методи корекції мовлення, розроблені вітчизняними логопедами. В Китаї, крім сучасних методик, широко застосовуються традиційні підходи, що базуються на принципах китайської медицини та філософії.
- Акцент на різних аспектах мови. В Україні часто більший акцент робиться на фонетичній стороні мови, тоді як у Китаї можуть бути додаткові вправи на розвиток ієрогліфічної писемності та тонів.
- Використання технологій. В обох країнах активно застосовуються сучасні технології (комп'ютерні програми, мобільні додатки), але рівень їх інтеграції в логопедичний процес може відрізнятись.

- Роль сім'ї: У Китаї, як правило, більший акцент робиться на залучення сім'ї до процесу корекції мовлення [5].

#### Приклади методик:

- Україна: артикуляційна гімнастика, дихальні вправи, логопедичні ігри, використання дидактичного матеріалу [2].
- Китай: масаж певних точок на тілі, акупунктура, використання спеціальних інструментів для корекції вимови, традиційні китайські пісні та вірші [5].

Важливо зазначити, що сучасна логопедія є динамічною галуззю, і методики постійно розвиваються та вдосконалюються.

Відмінності та схожості у підходах до корекції мовлення у дорослих в Україні та Китаї є досить цікавим питанням. Обидві країни мають свої унікальні культурні, історичні та наукові контексти, які впливають на розвиток логопедії.

#### Схожість підходів:

- Мета. Основна мета логопедичної роботи з дорослими в обох країнах – покращення комунікативних навичок, підвищення якості життя та соціальної адаптації людей з мовленнєвими порушеннями.
- Індивідуальний підхід. Враховуючи різноманітність мовних порушень та індивідуальні особливості кожного пацієнта, як українські, так і китайські логопеди застосовують персоналізовані програми корекції.
- Комплексний підхід. Логопедична робота часто поєднується з іншими видами терапії (психологічною, нейрореабілітаційною), особливо при складних порушеннях мовлення, пов'язаних з неврологічними захворюваннями.
- Використання сучасних технологій. Обидві країни активно інтегрують у логопедичний процес комп'ютерні програми, мобільні додатки та інші інноваційні рі-



шення для підвищення ефективності корекції [2; 4].

**Відмінності підходів:**

- Фокус на різних типах порушень. В Україні традиційно більший акцент робиться на корекції наслідків інсультів, черепно-мозкових травм та інших неврологічних захворювань. У Китаї, крім того, велика увага приділяється корекції мовленнєвих порушень, пов'язаних з онкологічними захворюваннями та операціями на гортані.
- Традиційні методи. В Китаї досить поширене використання традиційних методів лікування, таких як акупунктура, масаж, фітотерапія, які можуть доповнювати сучасні логопедичні методики.
- Організація логопедичної служби. Системи організації логопедичної допомоги дорослим в Україні та Китаї можуть відрізнятися. В Україні логопеди часто працюють у складі реабілітаційних центрів, а в Китаї можуть бути більш спеціалізовані установи.
- Культурні особливості. Різні культурні норми та очікування щодо мовлення можуть впливати на фокус логопедичної роботи. Наприклад, у Китаї можуть бути особливі вимоги до вимови тонів [2; 5].

Загалом, логопедична робота з дорослими в Україні та Китаї має багато спільного, але також і свої особливості. Обидві країни прагнуть забезпечити високу якість життя людям з мовленнєвими порушеннями, використовуючи при цьому різноманітні методики та підходи.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Враховуючи вищевикладене, слід наголосити на необхідності міжнародного обміну досвідом, інтеграції різних підходів підвищить ефективність корекції з урахуванням культурних особливостей. Також потрібні подальші дослідження для розробки нових методів.

Загалом, вивчення досвіду різних країн збагачує знання логопедів та сприяє розвитку галузі.

**СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дитячої рідної мови: підручник За ред. А.М.Богуш. К.: Вища школа, 2007. 542 с.
2. Концепція спеціальної освіти осіб з психічними та фізичними вадами в Україні. ж. Дефектологія №1 за 1996р., С. 2-14.
3. Організація корекційно-відновлювальної роботи з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення: збірка практичних матеріалів творчої групи вчителів-логопедів дошкільних закладів / Під ред. Н.В. Азовської. Херсон 2009. 141 с.
4. Beijing Friendship Hospital, Capital Medical University. (n.d.). 康复医学科 [Medical Rehabilitation Department]. [http://www.bfh.com.cn/html/Departments/Main/Index\\_633.html](http://www.bfh.com.cn/html/Departments/Main/Index_633.html)
5. China Education Online. (n.d.). 听力与言语康复学 [Hearing and speech rehabilitation]. <https://www.gaokao.cn/special/1233>
6. China Rehabilitation Research Center for Hearing and Speech Impairment. (2021). Introduction to the Center. <https://tinyurl.com/44mwf9t>

**УДК 376**

**Олена ЛАСТОЧКІНА**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**Ольга БАГЛАЙ**

магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА  
ВИПРАВЛЕННЯ ПОРУШЕНЬ  
ПИСЬМА У МОЛОДШИХ  
ШКОЛЯРІВ**

У статті подано опис структури та змісту експериментального навчання дитячої молодшого шкільного віку з дисграфією за допомогою синтезованої методики на основі опорних схем і коментованого письма (С.Лисенкова) та нейропсихологічного підходу до корекції дисграфії (Л.Ткач, О.Констан-



тинів).

**Ключові слова:** діти молодшого шкільного віку, порушення писемного мовлення, методика експериментального навчання.

**Постановка проблеми.** Питання корекції порушень писемного мовлення є актуальним сьогодні, оскільки писемне мовлення є важливою складовою навчального процесу і соціалізації особистості. Порушення писемного мовлення можуть негативно впливати на успішність молодших школярів, їхню самооцінку та подальший психофізичний розвиток. Значимість питання корекції дисграфії (одного із видів порушень писемного мовлення) загострюється із огляду на сучасний інтенсивний темп життя та стрімкий розвиток інформаційно-комунікаційних технологій, адже, зменшується час для традиційного навчання навичкам письма, що впливає на розвиток моторики та когнітивних процесів.

Сучасна корекційна робота з виправлення дисграфії базується на комплексному підході та використанні індивідуально підібраних методів для кожної дитини; вона охоплює декілька важливих аспектів, що спрямовані на розвиток і підтримку навичок, що необхідні для успішного оволодіння письмом.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Різноманітність негативних чинників, механізмів порушення писемного мовлення підтверджують про складність даного питання. Розпочинали наукові дослідження цього питання такі учені як: Т.Ахутіна, Л.Бадалян, Л.Волкова, Е.Данілавічюте, Д.Ісаєва, Р.Лалаєва, Р.Левіна, В.Ковшиков, С.Ляпідевський, С.Мнухін, Л.Парамонова, Є.Соботович, Г.Сухарєва, О.Токарева, М.Хватцев та інші [2].

Сучасні напрями розвитку логопедії висвітлюють розробки щодо проявів дисграфії, структури даного порушення, напрями змісту і різні методи її корекції (що здійснюється на ґрунті наукових праць О.Корнева, Р.Лалаєвої, Є.Соботович, С.Яковлева та інших учених. В Україні проблематику дисграфії

опрацьовують Л.Журавльова, Ю.Коломієць, Н.Чередніченко, Л.Тенцер, М.Шемерет й інші дослідники, які наголошують на тому, що порушення письма у дітей на початку шкільного навчання спричиняють труднощі опанування навчальною інформацією, знижують адаптацію до школи та можливості повноцінної соціалізації [4].

**Мета статті** – описати особливості методики корекції дисграфії у дітей молодшого шкільного віку та подати результати її ефективності.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Експериментальна робота з корекції дисграфії (2023-2024 н.р.) проводилась згідно синтезованої методики, що складається із елементів випереджаючого навчання (прийом – коментоване письмо за С.Лисенковою) та елементів програми авторів Л.Ткач, О.Константинів (нейропсихологічний підхід до корекції дисграфії) [1, 3].

Згідно з теорією С.Лисенкової, ключовими елементами випереджального навчання є коментоване управління, що забезпечує ефективний зворотний зв'язок між логопедом і учнем, та використання опорних схем. Тож, для роботи на заняттях ми використовували **опорні схеми** (таблиці, схеми, малюнки, картки; застосовують учні для виконання практичних завдань) – великі демонстраційні (для теми) та малі роздавальні (для конкретного уроку), як один із інструментів роботи. Власне процес письма організовували завдяки **коментованого управління**, що базується на поєднанні трьох взаємопов'язаних дій: «розмірковую», «висловлюю», «записую». Це сприяє розвитку активного словника та мовлення дітей. Робота з коментованого управління триває протягом двох етапів: навчання коментуванню складів (з використанням складових таблиць), слів і речень, а вже далі – коментування процесу письма.

Із програми, що запропонували дослідники – Л.Ткач, О.Константинів, ми використовували завдання перших



двох етапів. Це **робота зі стабілізації енергетичного потенціалу організму дитини** – дихальні вправи, що слугують для оптимізації газообміну та кровообігу, покращують вентиляцію всіх ділянок легень, масажують органи черевної порожнини; сприяють загальному оздоровленню, покращують самопочуття) та **робота з оптимізації і корекції міжпівкульної взаємодії та спеціалізації правої та лівої півкуль мозку** – когнітивні вправи та ігри, спрямовані на формування просторових уявлень (рухові вправи дитини за інструкцією для опанування спочатку простору власного тіла, пізніше навколишнього простору та ще пізніше – квазіпростору.

Орієнтовна структура заняття наступна:

*I. Вступна частина (тривалість 5 хвилин)* – встановлення контакту з дітьми (вітання), налаштування на заняття (первинне знайомство з наочністю тощо); проведення вправ із першого етапу програми Л.Ткач, О.Константинів.

*II. Основна частина (тривалість 25 хвилин)* – вправи на розвиток артикуляційної та дрібної моторики; вправи на мовленнєвий та звукобуквенний аналіз із використанням опорних схем, вправи з письма складів, слів, речень під диктовку з коментуванням; когнітивні вправи та ігри, спрямовані на формування просторових уявлень, фіз.культхвилинка.

*III. Заключна частина (тривалість 5 хвилин)* – підсумки заняття, вправи на релаксацію, прощання.

Перевірка ефективності експериментальної синтезованої методики корекції дисграфії, метою якої було порівняти рівень сформованості навичок письма у двох груп дітей – 10 молодших школярів основної групи (були задіяні на експериментальних заняттях) та 10 молодших школярів контрольної групи (не залучалися до експериментальної корекційної роботи).

Кількісні дані результатів вивчення стану сформованості навичок письма у дітей контрольної групи показав,

що 20 % осіб мають I-й рівень, 50 % осіб – II-й рівень, 20% осіб – III-й рівень, а IV-й рівень – 10 % осіб. Кількісні показники стану сформованості навичок письма у дітей основної групи вказують на покращення цієї характеристики порівняно з дітьми контрольної групи, зокрема: 10 % осіб мають I-й рівень, 40 % осіб – II-й рівень, 20% осіб – III-й рівень, а IV-й рівень – 30 % осіб.

Якісний аналіз так само підтверджує покращення стану сформованості навичок письма у дітей основної групи. Так на першому рівні діти самостійно виконували завдання, під час письмового диктанту вони припускалися до п'яти помилок недисграфічного характеру та (або) одну-дві дисграфічного. На другому рівні у письмовій роботі дітей припускалися до 5 помилок недисграфічного та (або) 1-2 дисграфічного характеру. Ці діти потребують і надалі корекційної допомоги. На третьому рівні в письмовій роботі не більше трьох помилок, пов'язаних із порушенням правил орфографії чи пунктуації або пропуском слова при письмі під диктовку. Діти четвертого рівня самостійно виконували завдання, не потребували логопедичної корекції.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Апробована нами експериментальна методика дієва, що підтверджує кількісно-якісний аналіз констатувального експерименту. Вищеприписану синтезовану методику можна використовувати в роботі логопедів, психологів та рекомендувати для вивчення студентам, а також батькам молодших школярів із порушеннями письма.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Андросова В.М. Дисграфія та механізми її виникнення у дітей молодшого шкільного віку. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації. Суми: СумДПУ ім. А.С.Макаренка, 2014. С. 63-66.
2. Журавльова Л.С. Комплексна діагностика та корекція мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.03; НПУ імені М. П. Драгоманова. Київ, 2021. 706 с.



3. Константи́нів О.В., Ткач О.М. Нейропсихологічні підходи до усунення проявів дисграфії у молодших школярів із загальним недорозвиненням мовлення. URL: <https://aqce.com.ua/vipusk-n-20-2022/konstantiniv-ov-tkach-om-nejropsihologichni-pidhodi-do-usunennja-projaviv-disgrafii.html>.
4. Чередніченко Н.В., Тенцер Л.В. Організація та зміст корекційної логопедичної роботи з молодшими школярами із порушеннями писемного мовлення. Логопедія. 2013. № 3. С. 80-91.

УДК 376-056.264-053.4-028.22:81'233'271.12

**Лариса СТАХОВА**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**Ангеліна ПОДИБАЙЛО**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ КАРТИ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

*У статті представлено зміст роботи зі збагачення та активізації словника дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобом інтелектуальних карт, принципи словникової роботи, алгоритм створення інтелектуальної карти, доведено ефективність використання інтелектуальних карт під час корекційної роботи зі збагачення та активізації словника дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.*

**Ключові слова:** збагачення та активізація словника, діти із загальним недорозвитком мовлення, інтелектуальні карти.

**Постановка проблеми.** Збагачення словникового запасу дитини – це набагато більше, ніж просто заучування нових слів. Коли дитина активно поповнює свій словник, вона розвиває глибоке мислення, навчається чітко і

виразно формулювати свої думки, легко встановлює контакти з оточуючими людьми. Це, в свою чергу, позитивно впливає на успішність у навчанні, допомагаючи їй краще розуміти навчальний матеріал і ефективніше його засвоювати. Крім того, розширення кругозору відкриває перед дитиною безмежні горизонти, дозволяючи їй пізнавати світ у всій його різноманітності та глибині. А впевненість у своїх мовленнєвих здібностях сприяє підвищенню самооцінки і формуванню позитивного ставлення до себе. Діти з загальним недорозвитком мовлення стикаються з труднощами в спілкуванні через обмежений словниковий запас та проблеми з вибором правильних слів. Тому першим кроком у корекції їхнього мовлення є систематичне збагачення лексики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Розвиток словника дітей дошкільного віку є предметом глибокого вивчення багатьох науковців. Такі дослідники, як Л. Алексєнко-Лемовська, А. Богуш, О. Амацьєва та інші, виявили значний інтерес до питань збагачення словника. Інші вчені, зокрема О. Ковшар, В. Коник, Н. Кудикіна, досліджували особливості становлення та розвитку словника протягом дошкільного дитинства. Крім того, ряд науковців, серед яких Л. Глухенька, М. Івашиніна, К. Крутій, вивчали ефективність різних видів діяльності для розвитку словника. О. Богініч, В. Вільчківський та інші досліджували взаємозв'язок між фізичним вихованням та мовленнєвим розвитком.

**Мета статті:** висвітлити ефективність використання інтелектуальних карт під час корекційної роботи зі збагачення та активізації словника дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Обстеження словника дітей із загальним недорозвитком мовлення передбачало вивчення розуміння та вживання дітьми слів номінативного лексичного значення (блок 1) та вияв-



лення стану структурного аспекту лексичних значень слів (блок 2). Ми вивчали стан номінативного та дієслівного словника, словника числівників, прикметників. вміння дітей користуватися узагальнюючими словами, стан словника антонімів, синонімів, наявність в словнику слів, що позначають частини та ціле.

В залежності від кількості отриманих балів за виконання завдань нами було визначено три рівні сформованості словника: високий, середній, низький.

Діти як основної групи, так й групи порівняння виявили середній та низький рівні сформованості словника. Дітей, які досягли високого рівня сформованості словника не було.

Діти із загальним недорозвитком мовлення мають обмежений словниковий запас: вони часто плутають назви схожих предметів (тигр-лев, диван-крісло) і їм важко підібрати потрібне слово самостійно; об'єднують предмети за зовнішніми ознаками (колір, розмір), а не за функцією; часто використовують загальні дієслова (робити, грати) замість конкретних і роблять граматичні помилки; використовують лише базові прикметники (великий, маленький, червоний) і уникають складніших (солодкий, теплий), особливі труднощі викликають відносні та присвійні прикметники; використовують лише найпростіші числівники (один, два, три) і плутають кількісні та порядкові числівники; обмежуються простими прикметниками (в, на, під) і помиляються зі складними (перед, над, біля); знають лише основні пари антонімів і синонімів. плутають їх значення; дітям важко встановити зв'язок між частинами та цілим, вони неправильно визначають, що є частиною чого.

Необхідним є проведення систематичної роботи зі збагачення та активізації словника дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення та застосування ефективних методів та прийомів у

процесі корекційно-розвиткової роботи для досягнення кращих результатів.

В сучасній методиці словникова робота (збагачення, уточнення та активізація словника) розглядається як цілеспрямована педагогічна діяльність, що забезпечує ефективне освоєння словникового складу рідної мови [4].

А. Богуш виділяє два аспекти лексичної роботи з дітьми.

1. Формування у дітей семантичних зв'язків між словом і предметом, дією або ознакою, що відбуваються в процесі пізнавальної діяльності дитини
2. Освоєння дітьми лексичної системи мови, тобто розуміння місця слова в загальній системі мовних одиниць та його відношень з іншими словами [1].

Одним із засобів збагачення та активізації словника дітей є інтелектуальні карти (або ментальні карти, mind maps) в логопедії – це візуальний метод представлення інформації у вигляді діаграми, що нагадує дерево, що допомагає структурувати та організувати інформацію, а також полегшує засвоєння нових понять і слів. Цей метод полягає в тому, що центральна тема (наприклад, певна лексична група, поняття чи предмет) розташовується в центрі аркуша, а від неї відходять гілки з ключовими словами, образами або підкатегоріями.

У сучасному світі все більшої ваги набуває здатність структурувати інформацію за допомогою інтелект-карт. Цей метод візуалізації думок, запропонований братами Б'юзен, дозволяє ефективно організувати знання та стимулювати творче мислення. Інтелект-карта – це своєрідне деревоподібне зображення, де центральний елемент пов'язаний з іншими елементами за допомогою гілок, що відображають асоціативні зв'язки [2]. Основними складовими інтелект-карти є: центральне ядро, що містить головну тему або ідею; гілки, які розходяться від центру і відображають підтеми чи асоціації; клю-



чові слова та образи, що конкретизують кожну гілку; та загальна структура, що нагадує дерево з головним стовбуром і численними гілками. Така візуалізація дозволяє осягнути інформацію в цілому та побачити взаємозв'язки між її окремими елементами [2].

У процесі корекційної роботи зі збагачення та активізації словника дітей інтелектуальні карти допомагають упорядкувати та розширити словниковий запас дитини за рахунок візуалізації лексичних груп. Наприклад, якщо центральною темою є «фрукти», то від цієї теми можна розмістити гілки з назвами конкретних фруктів (яблуко, банан, апельсин). Така карта дає змогу дитині бачити зв'язок між загальним поняттям і його окремими елементами. Крім того, це полегшує запам'ятовування нових слів і встановлення асоціацій, що сприяє глибшому розумінню значення слів.

Корекційна робота з розвитку словника дітей дошкільного віку має ґрунтуватися на декількох важливих принципах.

1. Принцип наочності: кожне слово можна зобразити малюнком, символом або асоціативним образом, це допомагає створити яскраві та запам'ятовуючі образи; стрілки, лінії та різні кольори дозволяють показати семантичні зв'язки між словами, формуючи лексичні поля.
2. Принцип активності: залучення дітей до процесу створення карт стимулює їхню пізнавальну активність і розвиває креативність, обговорення створених карт в групі допомагає закріпити нові слова і виявити нові асоціації.
3. Принцип систематичності: карти допомагають структурувати лексичний матеріал, показуючи ієрархію понять і логічні зв'язки між ними, нові слова вводяться поступово, будуючись на вже відомих учням поняттях.
4. Принцип доступності: карти створюються за допомогою простих

графічних елементів, що зрозумілі навіть маленьким дітям, складність карт можна варіювати залежно від віку та рівня розвитку дитини.

5. Принцип міцності знань: повернення до створених карт через деякий час допомагає закріпити нові слова в пам'яті, для закріплення лексики можна використовувати різноманітні завдання: складання речень, розповіді, ігри.
6. Принцип індивідуалізації: кожна дитина може створити свою власну карту, що відповідає її інтересам і рівню знань, завдання для роботи з картами можуть бути диференційовані за рівнем складності.
7. Принцип зв'язку з життям: слова, що вивчаються, пов'язуються з реальними ситуаціями та досвідом дитини, створені карти можуть бути використані для складання розповідей, діалогів, що сприяє розвитку зв'язного мовлення.

Створення інтелектуальної карти має відбуватися за певним алгоритмом.

1. Вибір теми. Визначається основна тема, що буде відображена в центрі карти.
2. Створення центрального образу. В центрі аркуша малюється або записується ключове слово або образ, що пов'язаний з темою.
3. Додавання гілок. Від центрального образу відходять гілки, які представляють основні ідеї, пов'язані з темою.
4. Деталізація гілок. Кожна гілка може мати свої підгілки, які деталізують основну ідею.
5. Використання візуальних елементів. Додаються малюнки, кольори, символи, які допомагають запам'ятати інформацію.

Інтелектуальні карти можна створювати спільно з дитиною, залучаючи її до активної участі у процесі: обговорення ключових слів, вибір зображень чи символів. Це робить процес навчання цікавішим і ефективнішим.

Нами створено 10 інтелектуальних карт за лексичними темами «Овочі,

фрукти, ягоди», «Транспорт», «Посуд», «Тварини», «Меблі», «Одяг», «Літо», «Зима», «Осінь», «Весна». Кожна карта мала одну центральну ідею – узагальнююче поняття, основну тему, яка розміщувалася в центрі, від неї розходилися інші гілки, що представляли основні аспекти центральної ідеї. Наприклад, картка з

центральною темою «Одяг» (центральна хмара із зображенням шафи) мала такі аспекти (хмаринки): для кого пошитий одяг, в який спосіб виготовлений, для якої пори року він підходить, як за ним доглядати, з яких деталей складається, з якого матеріалу зроблений (Рис.1).

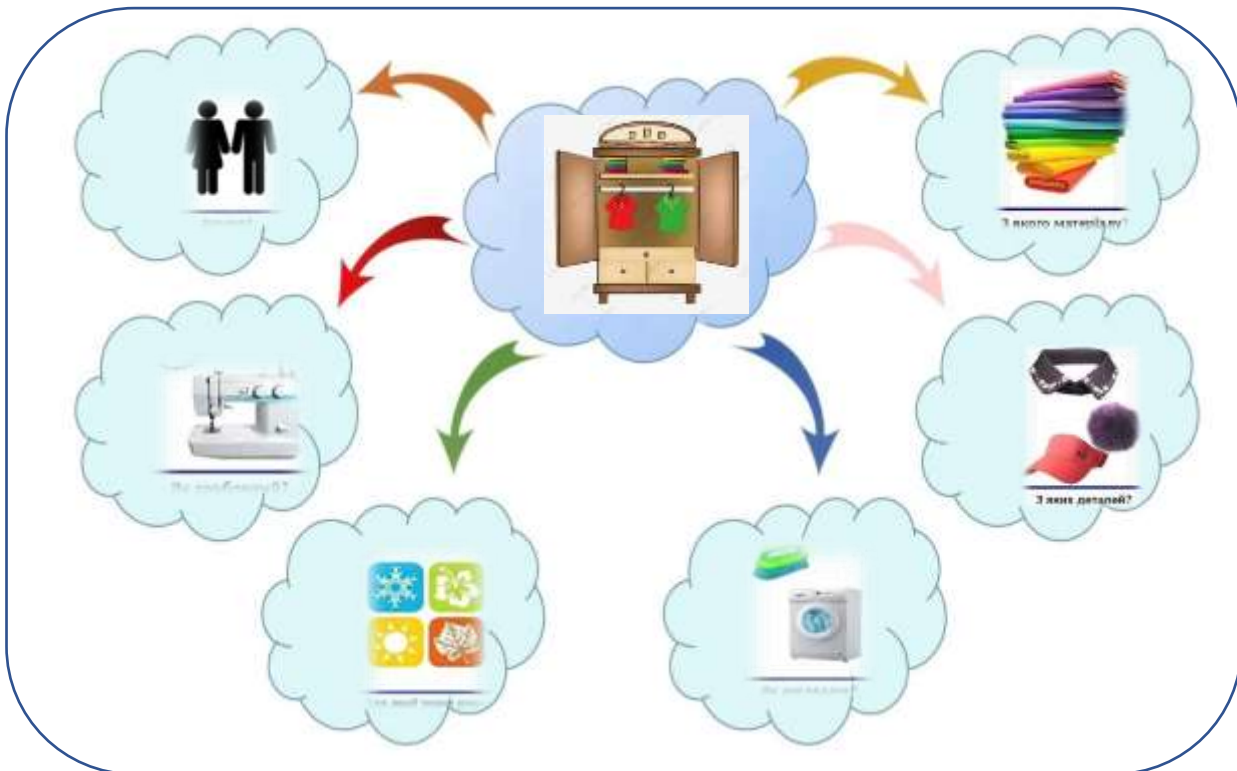


Рис. 1. Інтелектуальна карта «Одяг».

Кожна хмаринка містила малюнки-символи, що відповідають основним аспектам: символ чоловіка та жінки, швейна машинка, символи пір року, пральна машинка та праска, деталі одягу, тканини. Центральна хмара з'єднана з хмаринками стрілками-гілками.

Додатково дітям пропонувались краплинки із зображеннями предметів та деталей одягу, предметів, за допомогою яких роблять одяг, доглядають за одягом тощо; діти могли розташувати краплинки за завданням логопеда біля відповідних хмаринок (Рис. 2).

Наводимо приклад використання інтелектуальної карти «Одяг» на логопедичному занятті.

*Дидактична вправа «Краплинки до хмаринки».* За завданням логопеда дитина має дібрати краплинки із зображенням жіночого та чоловічого одягу, зимового та літнього одягу, знайти краплинки, де зображені деталі одягу, матеріал, з якого роблять одяг, предмети, за допомогою яких роблять одяг, предмети, що допомагають доглядати за одягом.



Рис. 2. Дидактичний матеріал до інтелектуальної карти «Одяг».

**Гра «Так чи ні».** Логопед ставить запитання дитині, на які вона має відповідати словами «так» або «ні». Наприклад: Штани можна носити влітку?, Шапку носять влітку? Одяг миють? тощо.

**Загадки.** Логопед загадує загадки про різні види одягу, а діти шукають відповідний малюнок на краплинках та розташовують на картці.

**Гра «Придумай риму».** Дитина разом з вихователем добирає рими до слів, складає вірші, пісні тощо.

**Варіант 1.** Логопед починає чистомовку, дитина додає слово-назву одягу: рочка, рочка, рочка – у шафі випит сорочка; укню, укню, укню – купила мама сукню тощо.

**Варіант 2.** Логопед складає разом з дитиною віршик про одяг з опорою



на предметні картинки-хмаринки, наприклад,

Щоб тепло було гуляти, одяг треба ... одягати,

Гарні в нас є рятівнички, теплі шапки й ... рукавички.

*Дидактична вправа «Знайди зайве».*

Логопед пропонує дитині знайти краплинки, на яких зображені предмети, які не є деталями одягу або ті, що не використовуються для того, щоб доглядати за одягом тощо.

*Створення карти разом з дитиною.*

Логопед пропонує дитині тему для обговорення «Одяг», на магнітній дошці розташовують центральний елемент – шафу. Потім логопед запитує дитину, що вона знає про одяг, для чого він, що з ним можна робити тощо. Дитина розкажує, що є одяг, який носять в різні пори року – це буде одна гілочка; є одяг, який носять дорослі або діти, чоловіки або жінки – це буде друга гілочка; одяг купують в магазині – третя гілочка тощо.

Завдяки кольоровій діаграмі активізується мислення і залучаються ресурси обох півкуль мозку: ліва обробляє логічну структуру, а права – візуальні

образи [3].

Отже, створення інтелект-карти включає: обов'язкову наявність центрального образу; побудову ієрархічних зв'язків; дотримання послідовності викладення змісту за нумерацією; використання графічних елементів; чіткість і лаконічність формулювання думок; розміщення одного ключового слова або словосполучення на кожній лінії; об'єднання різних блоків ієрархії за потреби; виділення окремих блоків за допомогою меж або ліній; застосування символічних малюнків для підсилення смислового навантаження [5].

На контрольному етапі дослідження було здійснено перевірку ефективності впровадження розробленої методики активізації та збагачення словника дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення засобом інтелектуальних карт.

В основній групі дітей, які досягли високого рівня сформованості словника, було на 80% більше, ніж на констатувальному етапі дослідження. У групі порівняння – на 20% більше (Рис. 3, Рис. 4).

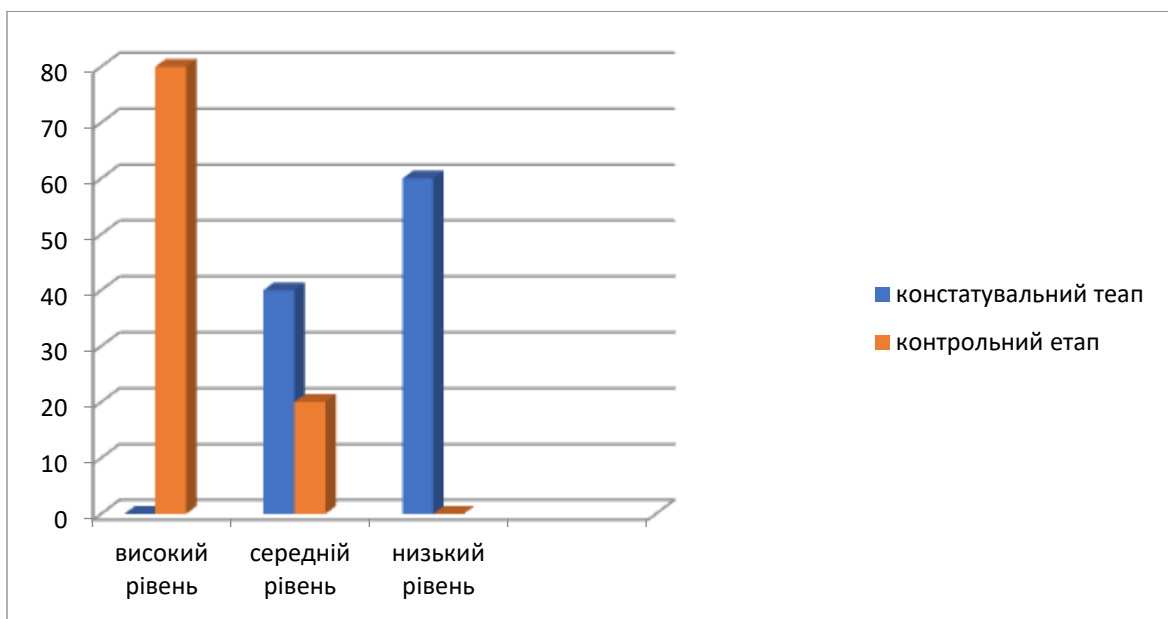


Рис. 3. Динаміка сформованості словника дітей основної групи.

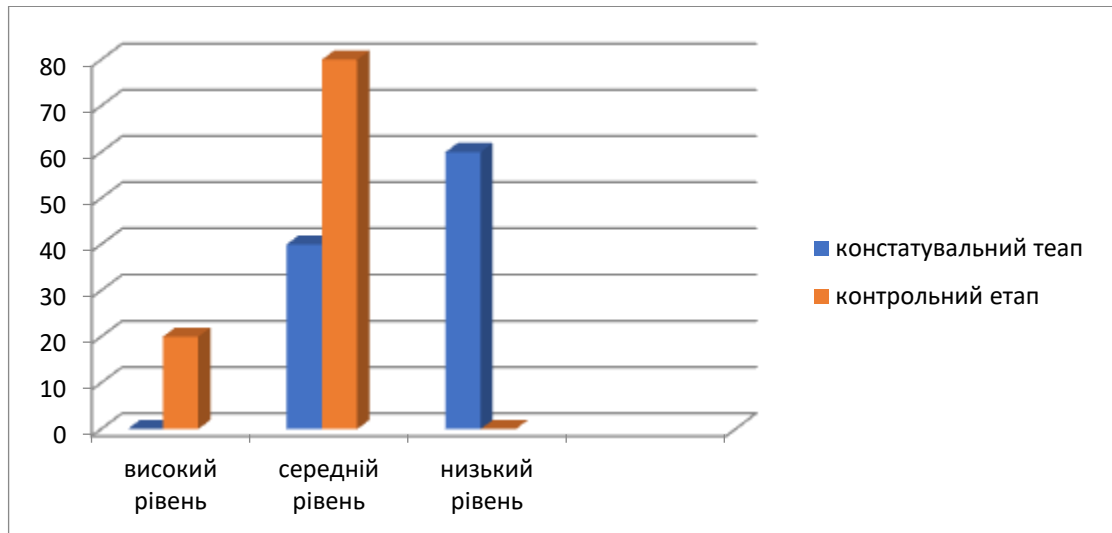


Рис. 4. Динаміка сформованості словника дітей групи порівняння.

Якісний аналіз результатів виконання завдань показав, що номінативний словник дітей збільшився, майже не плутаються в назвах подібних об'єктів, самостійно добирають потрібні слова. Діти розуміли загальні ознаки, що об'єднує предмети в групу, збільшилась кількість узагальнюючих слів.

Також збільшився дієслівний запас, діти правильно добирали дієслово для позначення дії. Діти використовували як базові якісні прикметники на позначення кольору або розміру, так й відносні та присвійні прикметників. Діти використовували кількісні та порядкові числівники, усвідомлювали зв'язок між кількісним та порядковим числівником і майже не плуталися в їхньому вживанні. Словник прийменників, які використовували діти, також збільшився, діти використовували базові прийменники та складні; у процесі опису просторових взаємозв'язків діти переважно обирали правильний прийменник. Щодо антонімів та синонімів, то можна говорити, що діти добирали антоніми до простих та складних пар, іноді припускаючись помилок, та намагалися знайти синоніми до запропонованих слів. Діти не плутали поняття частини та цілого, розуміли, як одна частина відноситься до цілого.

Виконання завдань займало менше часу, діти потребували менше додат-

кових запитань і підказок для успішного завершення завдання.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Проведене дослідження підтвердило теоретичні положення про те, що візуальне представлення інформації в формі інтелектуальних карт сприяє більш глибокому розумінню та запам'ятовуванню лексичного матеріалу. Результати експерименту дозволили зробити такі висновки: інтелектуальні карти є ефективним засобом для розвитку асоціативного мислення, що є важливим для збагачення словника; візуальна форма подання інформації підвищує інтерес дітей до заняття і сприяє активізації їх пізнавальної діяльності; систематичне використання інтелектуальних карт у корекційно-розвитковій роботі сприяє усуненню лексико-граматичних порушень у мовленні дітей із загальним недорозвитком мовлення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. К.: ВД «Слово», 2011. 704 с.
2. Вакалюк, Т. А. Використання інтелектуальних карт у підготовці бакалаврів інформатики. Теорія і практика використання інформаційних технологій в навчальному процесі: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (30-31 травня 2017 року м. Київ). С. 54-55.



3. Васильківська Н. Застосування інтелект-карт у початковій школі. URL : <http://dSPACE.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/27131/1/Vasylikivska.pdf>
4. Тиндюк Н. Т. Педагогічні аспекти розвитку словника дітей дошкільного віку. Науковий вісник. Педагогічні науки. Вип. 1.45 (106). 2014. С. 145-148.
5. Шмига С.А., Богданович Л.М. Використання інтелектуальних карт у плануванні та організації освітнього процесу. Вісник Науково-методичного центру навчальних закладів сфери цивільного захисту. 2018. №29. С. 73-75.

УДК 373.3/.5.018.556.016:81

**Валерія МЕЛІХОВА**

*кандидатка педагогічних наук, доцентка  
Херсонський державний університет*

**Катерина РАДІОНОВА**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Херсонський державний університет*

## **РОЗВИТОК НАУКОВИХ ПОГЛЯДІВ ЩОДО ВПЛИВУ ДВОМОВНОСТІ НА КОГНІТИВНИЙ ТА МОВЛЕННЕВИЙ РОЗВИТОК ДІТЕЙ**

*У статті розглядаються наукові погляди щодо розуміння впливу двомовності на когнітивні та мовленнєві навички дітей. Запропонований теоретичний огляд проблематики визначення переваг чи недоліків білінгвізму в контексті розвитку мовлення та пізнавальних здібностей дітей.*

**Ключові слова:** *двомовність, когнітивний розвиток, мовлення, переваги та недоліки.*

**Постановка проблеми.** Двомовність в глобалізованому світі явище не нове. За дослідженнями Елізабет Грейшн станом на 2022 рік кількість білінгвів в усьому світі становила 43% від усього населення [11]. Велике число двомовних дітей постійно викликає суперечливості серед науковців щодо їхньої виняткової здібності до навчання та розвитку вищих психічних функцій. Вирішення зазначених суперечностей потребує систематизації вже наявних

знань, а також розробку чітких критеріїв оцінки білінгвального впливу на пізнавально-мовленнєвий розвиток дітей, що обумовило вибір теми нашого дослідження.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання позитивного та негативного впливу двомовності на когнітивний та мовленнєвий розвиток дітей вивчається протягом останнього століття. Вотсон [16] одним із перших почав говорити про наслідки домовності для дітей, які пов'язував із затримкою мовленнєвого розвитку. Проте Піл та Ламберт у своїй роботі «Зв'язок двомовності з інтелектом» [14] спростовували негативний вплив білінгвізму на пізнавальний розвиток дітей. Когнітивні переваги двомовності продовжувала досліджувати Еллен Б'ялісток [7], тоді як взаємозв'язок даного явища з мовленням дітей розвивали у своїх працях Вернер та Леопольд [13]. Тобто основні наукові дослідження ми можемо розподілити за наступними напрямками, що розглядали питання: когнітивного розвитку (Ноам Хомський, Еллен Б'ялісток, Джудіт Ф.Кролл, Елізабет Піл та Уолліс Ламберт та інші), психолінгвістики (Джеймс Каммінс, Л. Виготський ті інші), соціокультурного розвитку (Кеннет Гудмен, Сюзанна Ромейн та інші), нейрофізіологічні (Патріція Кул, Антонія де Грот ті інші) та інші.

**Мета статті** – теоретично описати еволюцію наукових поглядів щодо впливу білінгвізму на когнітивний та мовленнєвий розвиток дітей.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Протягом всього періоду існування явища двомовності підходи до розуміння його впливу на пізнавальний та мовленнєвий розвиток дітей варіювались від різко негативних до позитивних. Дискусії починались ще на етапі трактування поняття «білінгвізм», адже за традиційною моделлю зазначена дефініція означає здатність володіння людиною двома наборами одномовності, тоді як сучасні дослід-



ження розглядають дане явище як «динамічний та безперервний рух мовних особливостей, які змінюють статичний мовний ландшафт мовлення, який описується та визначається з одномовної точки зору» [10, С. 21]. Це допомагає зрозуміти, що зазначене поняття – це не просто сума двох мов, а складний інтегрований процес.

Пропонуємо почати розгляд історичної варіативності поглядів науковців з критики білінгвізму О. Потебнею. За словами лінгвіста, «знання двох мов у ранньому дитинстві – це не володіння двома системами зображення і повідомлення одного і того самого кола думок, це роздвоєння цього кола і... забруднення досягнення цілісності світоспоглядання; це заважає науковій абстракції» [15, С. 263]. Тож, на думку науковця двомовність є шкідливою для пізнавального розвитку дитини.

В. Сімович вказував на неефективність використання нерідної мови під час розвитку мисленневих процесів [2, С. 299]. Так, за словами науковця, думка, яка висловлена іншомовним набором слів, вимагає від дитини розумових зусиль для підбору та перекладу необхідних мовних одиниць. Все це, в свою чергу, пов'язано зі складнішими процесами мислення і вимагає додаткового часу. Дані погляди стали продовженням наукової думки Михайла Грушевського, який писав про важливість навчання рідною (першою) мовою [1].

На шкідливість змішування двох мов однієї лінгвістичної родини вказував Василь Сухомлинський. «Користування сумішшю з двох мов – це одно з найтривожніших явищ загальнопедагогічного характеру. Говорити такою скаліченою мовою – це все одно, що грати... на розстроєній скрипці. Скалічена мова – отупляє, оглуплює людину, зводить її мислення до примітива» [3].

Тож, на початку та в середині ХХ століття багато науковців вважали явище білінгвізму шкідливим для пізнавального та інтелектуального розвитку дитини. Проте погляди на наслідки

двомовності протягом останніх десятиліть значно змінювалися. Науковці, які вивчають явище білінгвізму вказують на певні когнітивні переваги: за результатами трирічних досліджень, опублікованих на офіційному сайті Американської академії мистецтв і наук, вивчення другої мови допомагає дітям краще засвоювати найскладніші правила першої мови [4].

Дослідження вчених Йоркського університету виявило, що розвиток грамотності двома мовами залежить від схожості їхніх систем письма [5]. У випадку англо-китайської двомовності, де системи письма значно відрізняються, знання обох мов не допомагало, але й не заважало формуванню грамотності в кожній з них. Коли системи письма схожі, але використовують різні літери, як у випадку англо-івритської двомовності, процес навчання був легшим. Найлегше навчання відбувалося при англо-іспанській двомовності, де обидві мови використовують однакову алфавітну систему з подібними літерами.

У. Долешаль наголошує на головній перевазі білінгвів – їхній підвищеній сприйнятливості до знань [9]. Науковиця рекомендує використовувати можливість спілкуватися кількома мовами з народження, якщо така є. Однак важливо розрізняти типи білінгвізму, оскільки природні білінгви, які зростають в середовищі носіїв різних мов, мають глибше розуміння мови, включаючи конотації слів, порівняно зі штучними білінгвами. Важливо зазначити, що змішування мов у дитячому мовленні не є природним явищем, а скоріше наслідком неправильного мовного прикладу дорослих. За нормальних умов, діти-білінгви здатні чітко розмежовувати різні мовні системи та використовувати їх відповідно до контексту спілкування.

Проте, експериментальні дослідження впливу двомовності на когнітивні функції і досі демонструють складну та суперечливу картину. Попередні



наукові розвідки вказували на потенційні переваги білінгвізму, зокрема покращення виконавчих функцій, включаючи гальмівний контроль, когнітивну гнучкість та робочу пам'ять. Водночас масштабні сучасні дослідження ставлять під сумнів попередні висновки. Експерименти, проведені на вибірці понад 1700 дітей, включаючи 606 активних білінгвів, не виявили статистично значущих відмінностей у виконавчих функціях між одномовними та двомовними учасниками [8].

Аби пояснити неоднорідність результатів досліджень впливу домовності на когнітивні функції науковцями пропонується новий погляд на механізми цього зв'язку. Замість традиційної моделі виконавчих функцій, яка зосереджується на окремих компонентах, таких як гальмування, пропонується цілісний підхід, заснований на контролі уваги [6].

Так, постійне управління двома мовами вдосконалює процеси контролю уваги, роблячи їх більш ефективними та гнучкими. Це не збільшує ресурси уваги, а оптимізує їх використання. Нейровізуалізаційні дослідження підтверджують цю гіпотезу, демонструючи меншу активацію мозку у білінгвів при виконанні когнітивних завдань з подібною або кращою продуктивністю. Важливо зазначити, що відмінності між одномовними та двомовними дітьми проявляються лише коли вимоги завдання перевищують можливості контролю одномовних, але не двомовних учасників. Це пояснює, чому в простих завданнях різниця часто не спостерігається. На відміну від моделі перенесення навичок, підхід контролю уваги базується на концепції адаптації. Досвід білінгвізму модифікує нейронні мережі, що відповідають за контроль уваги, впливаючи на широкий спектр когнітивних процесів. Це призводить до більш ефективного розподілу ресурсів обробки інформації в різноманітних завданнях, а не лише в тих, що безпосередньо пов'язані з

мовним та мовленнєвим контролем.

Дослідження засвоєння двох мов також виявляють складну картину взаємодії мовних систем та їх впливу на когнітивний розвиток дитини. Результати досліджень демонструють варіативність у швидкості засвоєння фонем: одні вказують на затримку, інші не виявляють відмінностей, а деякі навіть свідчать про прискорене засвоєння порівняно з одномовними однолітками.

Двомовні діти часто демонструють відмінні моделі розвитку, включаючи нетипові помилки та сповільнене використання деяких типових помилок розвитку в одній або обох мовах. Це свідчить про взаємодію між фонологічними системами мов, якими володіє дитина. Більшість досліджень підтримують ідею окремих, але взаємодіючих фонологічних систем.

За даними дослідження працівників Бристольського дослідницького відділу мовленнєвої та мовної терапії двомовність може мати позитивний вплив на когнітивний розвиток [12]. У 5-6-річних дітей-білінгвів спостерігається покращення навичок обробки мовлення, наприклад, таких як конотативне усвідомлення та усвідомлення рими.

Дослідження також вказують на те, що двомовність не обов'язково сповільнює розвиток мовлення. Натомість існують якісні відмінності у продукуванні мовлення та варіації, які можуть бути наслідком взаємодії між фонологічними системами. Це підкреслює складність процесу засвоєння мовлення у двомовних дітей та його тісний зв'язок з когнітивним розвитком.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Результати досліджень підкреслюють необхідність подальшого вивчення впливу домовності на мовленнєвий та когнітивний розвиток дітей, враховуючи такі фактори, як вплив варіантів поєднання мов, рівень володіння першою та другою мовами, вік опанування другою мовою та загальний когнітивний розвиток.



## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Михайло Грушевський. *Про українську мову і українську школу*. Веселка, 1991.
2. Сімович В. Рідна мова й інтелектуальний розвій дитини. Праці у двох томах. Т.1: Мовознавство. Чернівці: Книги – XXI. С. 290 – 299.
3. Сухомлинський В. О. Слово рідної мови. Укр. мова і літ. в школі. 1968.
4. American Academy of Arts and Sciences: веб-сайт. URL: <https://www.amacad.org/publication/state-languages-us-statistical-portrait/section/10> (дата звернення: 21.11.2024).
5. Bialystok, E. Bilingualism. *Wiley interdisciplinary reviews: Cognitive science*, 2010. 1(4), P. 559-572.
6. Bialystok, E., Craik, F. I. How does bilingualism modify cognitive function? Attention to the mechanism. *Psychonomic Bulletin & Review*, 2022. 29(4), P. 1246-1269.
7. Bialystok, Ellen. «Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind.» *Child development* 70.3 (1999): 636-644.
8. Dick, Anthony Steven. No evidence for a bilingual executive function advantage in the ABCD study. *Nature human behaviour* 3.7. 2019. P. 692-701.
9. Doleschal, U., Robatsch, G. USING QUANTITATIVE LINGUISTICS TO ASSESS PUPILS' LANGUAGE PROFICIENCY IN A BILINGUAL CONTEXT: THE CASE OF SLOVENE IN CARINTHIA. *Mojca Smolej (ur.): Slovnica in slovar – aktualni jezikovni opis. Obdobja*, 2015. 34, P. 173-183.
10. García, O., Johnson, S. I., Seltzer, K., & Valdés, G. *The translanguaging classroom: Leveraging student bilingualism for learning* (pp. v-xix). Philadelphia, PA: Caslon. 2016. 224 p.
11. Gratton, E. Bilingualism in 2022: US, UK & global statistics. *Discover many Bilingualism statistics, facts & figures in*, 2022. P. 117-213.
12. Hambly, H., Wren, Y., McLeod, S., & Roulstone, S. The influence of bilingualism on speech production: A systematic review. *International journal of language & communication disorders*, 2013. 48(1), P. 1-24.
13. Leopold, Werner F. «Speech development of a bilingual child: A linguist's record.» (*No Title*) (1970).
14. Peal E. and Wallace E. Lambert. «The relation of bilingualism to intelligence.» *Psychological Monographs: general and applied* 76.27 (1962)
15. Potebnaya A. A. *Yazyk i narodnost'. Estetika i poetika: Iskustvo*, 1976. S. 253 – 285.
16. Watson, John Broadus. *The ways of behaviorism*. Harper & Brothers, 1928.

УДК 159.98:7.02:37.013.77-  
053.4/5(075.8)

**Анатолій КРАВЧЕНКО**

*кандидат педагогічних наук, професор  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

**Тетяна СВЕЛЕБА**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## МЕТОДИКА РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ ІМАГОТЕРАПІЇ

*У статті висвітлено особливості методики розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами імаготерапії.*

**Ключові слова:** *зв'язне мовлення, імаготерапія, театральнорозвивальне середовище, реквізит, театралізована діяльність, творчі завдання.*

**Постановка проблеми.** Серед різноманітних методів розвитку мовлення дошкільників особливе місце займає імаготерапія. Вона дозволяє дитині: оживити літературні образи та глибше зрозуміти зміст художніх творів, виразити свої емоції та почуття через рольові ігри, розвинути уяву, фантазію та творчі здібності, збагатити словниковий запас та вдосконалити граматичну будову мовлення, навчитися чітко і виразно висловлювати свої думки, сформувати комунікативні навички.

Імаготерапія є ефективним засобом розвитку мовлення дошкільників. Вона відповідає природним потребам дитини у грі, сприяє її всебічному розвитку та підготовці до успішного навчання в школі. Тому важливо надавати театралізованим іграм належне місце в освітньому процесі дошкільного закладу.



**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання розвитку мовлення дітей дошкільного віку завжди було в центрі уваги педагогів (А. Богуш, О. Гвоздєв, А. Усова, К. Ушинський, Є. Тіхеєва, Є. Флеріна та ін.). Однак, діти з мовленнєвими порушеннями, особливо із загальним недорозвиненням мовлення, потребують спеціальної допомоги. Незважаючи на дослідження Левіної, Орфінської та Траугот, які висвітлили особливості мовленнєвого розвитку дітей з ЗНМ, проблема корекції аграматизмів у цій категорії дітей залишається актуальною.

Особливості розвитку словнику, граматичної будови, зв'язного мовлення та його фонетико-фонематичної сторони при ЗНМ описані у наукових працях Р. Левіної, В. Орфінської, Н. Траугот та ін. Проте, й на сьогодні проблема корекції загального недорозвинення мовлення у старших дошкільників не втрачає своєї актуальності, що й зумовило вибір теми кваліфікаційного дослідження.

**Мета статті** – висвітлити особливості методики розвитку зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами імаготерапії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Театралізовані ігри (імаготерапія) відіграють значну роль у розвитку дітей дошкільного віку, оскільки вони поєднують в собі гру, мистецтво та спілкування, що є надзвичайно важливим для малят. Через гру діти краще пізнають навколишній світ і вчаться взаємодіяти з іншими [2, с. 14].

Театралізована діяльність є одним з найефективніших способів розвитку дитини, оскільки вона задовольняє її природну потребу в грі, допомагає виражати свої емоції та розвиває соціальні навички.

Сучасний дошкільний заклад має створювати умови для всебічного розвитку дитини, зокрема, для розвитку її творчих здібностей, емоційного інтелекту та соціальних навичок. Театра-

лізована діяльність є ефективним засобом для досягнення цих цілей [1, с. 22].

Діти дошкільного віку часто бувають емоційно нестабільними. Театралізовані ігри допомагають їм навчитися розуміти свої почуття та керувати ними, а також розвивають вміння співпереживати іншим.

Саме тому питання розвитку мовленнєвих здібностей дітей засобами театралізованої діяльності є надзвичайно актуальним.

Актуальність театралізованих ігор полягає в тому, що вони:

- збагачують мовлення дітей: діти чують і повторюють красиві вирази, фразеологізми, що допомагає їм розширити словниковий запас та вдосконалити граматичну будову мовлення;
- розвивають комунікативні навички: у процесі гри діти вчаться висловлювати свої думки, пояснювати, міркувати, тобто використовують мову для вирішення різних комунікативних задач;
- формують емоційну виразність мовлення: діти вчаться передавати свої почуття через інтонацію, міміку, жести, що робить їхнє мовлення більш яскравим і виразним;
- сприяють розвитку зв'язного мовлення: під час підготовки та проведення вистав діти вчаться будувати логічні послідовності, висловлювати свої думки чітко і зрозуміло [4, с. 75].

Для ефективною реалізації поставлених завдань нами була розроблена система роботи з розвитку мовленнєвих здібностей дітей із загальним недорозвиненням мовлення засобами імаготерапії, в якій театралізовану діяльність треба проводити комплексно, послідовно, за етапами.

З дозволу керівництва Сумського дошкільного навчального закладу (ясла-садок) № 22 «Джерельце» ми впровадили нашу експериментальну методику розвитку зв'язного мовлення у дітей



старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами імаготерапії у другу половину дня.

Загальна кількість досліджуваних дітей становила 8 осіб. Ми вирішили не ділити дітей на контрольну та експериментальну групу через невелику кількість дітей, що відвідують садок на постійній основі, а у ході контрольного експерименту порівняти результати до та після експерименту.

Наша програма з використанням імаготерапії призначена для групових логопедичних занять з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня. Програма має таку структуру:

- визначення особливостей театралізованої діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ,
- визначення освітніх завдань,
- опис змісту роботи,
- співпраця з сім'єю.

Театралізована діяльність – це багатогранний процес, який сприяє всебічному розвитку дитини. Вона розвиває творчі здібності, мовлення, пам'ять, увагу, уяву та формує естетичний смак. Діти з задоволенням пізнають світ театру, виявляють інтерес до різних театральних професій та з радістю спостерігають за театральними виставами та беруть участь у театральних постановках [2; 3; 5].

Спеціальні вправи та ігри допомагають дошкільнятам вдосконалити свої рухи, міміку, інтонацію та жести. Діти самі придумують різні образи і передають їх за допомогою тіла та голосу. Під час таких занять діти вчаться поєднувати рухи з словами, створюючи цілісні образи.

Основні завдання:

- Розвиток мовлення: покращувати якість звучання мови дітей, навчати їх складати невеликі оповіді та вірші, розширювати словниковий запас.
- Театральні знання: ознайомлювати дітей зі світом театру: його термінологією, різними видами та професіями.

- Навички виконання: розвивати вміння виразно читати вірші, говорити скоромовки, використовувати жести та міміку для передачі образів.
- Творчість: заохочувати дітей до імпровізації, створення власних історій та ролей.
- Соціальні навички: розвивати вміння працювати в команді, підтримувати партнерів по грі та спілкуватися.
- Сприяти всебічному розвитку особистості дитини через театралізовану діяльність: розвивати мовлення, творчість, уяву, емоційний інтелект та соціальні навички.

Наша методика має 3 етапи. Кожен із етапів розрахований на 5 занять (по 1 заняттю щодня протягом 3-х тижнів).

На першому етапі розвитку мовлення дітей використовується широкий спектр ігор та вправ, спрямованих на:

- Розвиток артикуляції: вправи для язика, губ, що допомагають правильно вимовляти звуки.
- Збагачення словникового запасу: дидактичні ігри, спрямовані на засвоєння нових слів та їх значень.
- Розвиток зв'язного мовлення: складання розповідей, перекази, діалоги.
- Формування граматичної будови мови: ігри з м'ячем, логічні завдання.
- Розвиток фонематичного слуху: ігри на визначення та диференціацію звуків.
- Розвиток творчих здібностей: ігри-драматизації, імпровізації.

У ході виконання завдань першого етапу ми пропонували дітям наступні ігрові завдання:

- 1) мовленнєві вправи («Чарівна скринька», «Станемо звірятами», «Який у кого хвіст» тощо);
- 2) пальчикові ігри («Допоможи Попелющі», «Клубочок для бабусі»);
- 3) імітаційні вправи («Тигрєня», «Вирушаємо у подорож», «На подвір'ї у



- бабусі» та інші);
- 4) ігри-медитації («Сонечко», «Квіти», «Пташки» та інші);
  - 5) дидактичні ігри («Спіймай звук», «Склади візерунок»), артикуляційних;
  - 6) голосові вправи («Гірка», «Насос», «Конячка», «Усмішка»);
  - 7) вправи на розвиток комунікативного мовлення («У гостях у ведмедика», «У гостях у казки», «Зустріч друзів тощо»);
  - 8) рухливі ігри на закріплення граматичних категорій («Знайди будинок», «Розумний м'яч», «Я знаю п'ять...» та інші);
  - 9) ігри з музичним супроводом («Дзвіночок», «На галяві зайці танцювали тощо»).

Другий етап нашого творчого процесу був присвячений перетворенню уявлень на реальність. Діти активно працювали з літературними творами, створювали власні інтерпретації казок, використовуючи ляльки, різноманітні матеріали для створення декорацій та атрибутів.

Особливою родзинкою цього етапу стало використання інноваційної технології сторітеллінгу, яка дозволила дітям стати справжніми творцями казок, визначаючи їхній розвиток. Ляль-

ки, як вірні друзі. Усі діти охоче долучалися до виготовлення атрибутів, які ми потім використовували на заняттях.

Третій етап був найяскравішим і найочікуванішим. Діти мали змогу продемонструвати свої творчі доробки на справжній сцені. Вони готували та показували міні-вистави за мотивами улюблених казок та віршів.

Завдяки наявності художньо-театральної студії в закладі, кожна така вистава перетворювалася на незабутнє свято для дітей та їхніх батьків.

Ми активно залучали батьків до освітнього процесу. Проводили для них консультації, на яких розповідаємо про важливість розвитку дрібної моторики, артикуляції, мовленнєвого дихання та слухової уваги у дітей. Надавали практичні рекомендації щодо організації домашнього театру, підбору ігор та вправ. Запрошували батьків долучитися до створення театральних атрибутів та декорацій. Також всі діти разом із батьками були запрошені у Сумський обласний театр для дітей та юнацтва на виставу, після якої ми поспілкувалися з дітьми та попросили їх поділитися своїми враженнями. Орієнтовний розподіл програмового матеріалу представлено у таблиці 1.

Таблиця 1.

## Орієнтовний розподіл програмового матеріалу

№ п/п	Етапи роботи	Орієнтовний зміст роботи	Години
1.	І етап МОВЛЕН- НЄВИЙ	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Створення розвивального театально-ігрового середовища;</li> <li>2. Ознайомлення з різновидами театрів;</li> <li>3. Ведення діалогів, бесіди про театральні професії, театральну термінологію, театралізовані ігри;</li> <li>4. Формування мовленнєвих вмінь та навичок за допомогою мовленнєвих, дидактичних ігор та вправ, артикуляційних та голосових вправ,</li> <li>5. Включення елементів настільного, пальчикового театру і театру рукавичок в хід корекційно-відновлюваної роботи;</li> <li>6. Виготовлення елементів костюмів, декорацій, іграшок для театралізованої діяльності під час логопедичних занять;</li> <li>7. Використання рухливих ігор на закріплення граматичних категорій;</li> </ol>	5 годин



2.	II етап ХУДОЖНЬО-ПРОДУКТИВНИЙ (ТВОРЧИЙ)	1. Залучення до різних видів театралізованої діяльності; 2. Розучування чистомовок, скоромовок, віршів; 3. Включення в хід логопедичного заняття лялькових персонажів; 4. Перетворення дітей в улюбленого героя, виконання логопедичних вправ від його імені; 5. Робота з художніми творами, казками. Їх інсценування; 6. Використання музичних логоритмічних ігор у ході заняття; 7. Виготовлення атрибутів, декорацій, іграшок для театралізованої діяльності;	5 годин
3.	III етап ХУДОЖНЬО-ЕСТЕТИЧНИЙ (СЦЕНІЧНИЙ)	1. Формування свободи дій і поведінки засобами образної виразності у різних видах театрів; 2. Самостійна організація театралізованої діяльності, безпосередня участь дітей у показах театрів; 3. Відвідування вистави в Сумському обласному театрі для дітей та юнацтва з подальшим її обговоренням.	5 годин

Протягом трьох тижнів ми проводили додаткові логопедичні заняття з елементами театралізації для дітей старшої логопедичної групи. Заняття тривали 30 хвилин і відбувалися 5 разів на тиждень у другій половині дня. Під час занять ми активно використовували ляльковий театр, пальчикові ігри, музичний супровід та залучали дітей до виготовлення театральних атрибутів. Це дозволило нам зробити корекційну роботу більш цікавою та ефективною.

Під час корекційних занять ми створювали для дітей яскраве та захопливе театральне середовище. Разом ми виготовляли декорації, ляльки та інші атрибути для театру, що дозволяло дітям почуватися активними учасниками творчого процесу. Перевітлення в різних персонажів допомагало дітям подолати сором'язливість і невпевненість у собі. Сучасні візуальні матеріали робили заняття ще цікавішими та ефективнішими.

Тематика логопедичних занять: «Тигрєня вчиться ричати», «Пригоди маленького ведмедика», «День народження білочки» тощо.

Кожен етап нашого заняття мав чітку мету: розвивати різні аспекти мовлення дітей. Як зазначали відомі психологи С.Л. Рубінштейн і Д.Б. Ельконін, перегляд вистав сприяє засвоєнню правильних мовленнєвих зразків і

розвитку зв'язного мовлення. А театралізовані ігри допомагають дітям збагачувати словник, вигадувати власні історії та вдосконалювати свою мову. Навіть підготовка до вистави, коли діти виконують різноманітні вправи, сприяє розвитку їхньої виразності та образності мовлення.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Розроблена нами методика впровадження імаготерапії в хід навчально-корекційної роботи, підібрані ігри та вправи дали змогу досягти позитивного результату та покращити показники розвитку зв'язного мовлення дітей, що мають загальне недорозвинення мовлення.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

- Аматьєва О. П., Макарова Л. М. Театрально-ігрова діяльність як засіб розвитку творчих здібностей дітей дошкільного віку. К.: Освіта, 1994. 146 с.
- Бегас Л.Д. Театралізовані ігри в корекційно-розвиваючій роботі з дошкільниками. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав Хмельницький педагогічний університет імені Григорія Сковороди»: Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2008. Вип. 14. С. 13-15.
- Войчак О. В. Розвиток зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення за допомогою ігрової діяльності: методичні рекомендації, 2009. 86-90 с. 10.
- Кравченко А.І., Литвиненко В.О., Зелінська К.О. Застосування засобів арттерапії у логопедичній роботі з дітьми, які мають



особливості психофізичного розвитку: навч. посібн. для студ. вищ. навч. закл. Суми: Видавництво СумДПУ ім. АС Макаренка, 2012 184 с.

УДК 316.6:364-787.22:314.151.3-054.7

### **Анатолій КРАВЧЕНКО**

*кандидат педагогічних наук, професор  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### **Вікторія СИЗОНЕНКО**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **ОБСТЕЖЕННЯ ХВОРИХ НА АФАЗІЮ**

*У статті описана організація та методи обстеження хворих на афазію. Процедура обстеження базувалася на нейропсихологічному підґрунті та включала в себе оцінку мовленнєвих функцій, читання, письма, орального праксису, немовленнєвого праксису та гнозису.*

***Ключові слова:** афазія, мовленнєве порушення, методи обстеження, мовлення, читання, письмо, праксис.*

**Постановка проблеми.** Афазія – це порушення мовлення, яке часто виникає в результаті мозкового ураження. Вивчення цієї проблеми є надзвичайно актуальним, оскільки вона може серйозно впливати на якість життя пацієнтів. Розробка нових методів реабілітації та терапії для пацієнтів з афазією може допомогти їм відновити мовленнєві навички та повернутися до нормального життя. Дослідження в цій галузі також може призвести до покращення розуміння самого процесу мовлення та мозкової діяльності.

Діагностика грає важливу роль в процесі подолання афазії, оскільки допомагає визначити тип та ступінь втрати мовленнєвих функцій у пацієнта. Це дозволяє розробити індивідуалізований план лікування і відновлення мовленнєвих навичок.

Зокрема, діагностика також допомагає в оцінці прогресу у процесі лікування, що дозволяє вносити корективи до терапевтичного плану для підвищення його ефективності.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питаннями діагностики та корекції мовленнєвих порушень при афазії займалися: Ірина Головченко, Гарольд Гудглас, Катерина Зейдель, Марта Кох, Ольга Лянна, Італь Папаліардо, Ніколь Сноу, Олена Співак, Світлана Трофименко та інші. Дослідники наголошують, що правильна та вчасна діагностика дозволяє відокремити афазію від інших порушень мовлення, які можуть вимагати іншого підходу до лікування. Таким чином, діагностика відіграє ключову роль в успішному подоланні афазії та поверненні мовленнєвих здібностей пацієнта.

**Мета статті** – висвітлити особливості організації та методи обстеження хворих на афазію.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** В межах кваліфікаційної роботи на базі КНП СОР Сумська обласна клінічна лікарня, відділення реабілітації нами було проведено діагностичний етап експерименту, що передбачав обстеження мовленнєвих функцій у хворих на афазію. Тривалість діагностичного обстеження – 1 тиждень.

У дослідженні взяло участь черверо пацієнтів із афазією. Обстеження проводилося в першу половину дня. Дозвіл на проведення обстеження був наданий керівництвом закладу та самими пацієнтами.

Процедура обстеження базувалася на нейропсихологічному підґрунті та включала в себе оцінку: мовленнєвих функцій (імпресивного та експресивного мовлення), читання, письма, орального праксису, немовленнєвого праксису та гнозису.

Також важливим етапом був аналіз історії хвороби пацієнта з метою визначити наявність збереженого слуху, наявність соматичних хвороб і їх ознаки.



Дослідження мовленнєвих функцій включають в себе аналіз всіх аспектів експресивного та імпресивного мовлення, такі як розуміння мовлення, значення слів, приказки, прислів'я, фразеологізми, дієприкметникові та дієприслівникові конструкції, складні словесні обертання (вербальні та письмові), розуміння прочитаного тексту, завдань, перевірка фонематичного слуху та інші аспекти [1, с. 181].

Спочатку ми проводили розмову з обстежуваними, щоб оцінити їх мовлення (його обсяг, продуктивність). Якщо особа не могла спілкуватися із фахівцем, ми врахували її активність і зусилля до спілкування (байдужість, фрагментарне мовлення, мовні емболії, інтонація й інше).

Для того, щоб людина могла повністю розуміти та відтворювати мовлення, їй потрібен добре розвинутий фонематичний слух. Для його оцінювання ми використовували традиційні методи, такі як повторення схожих опозиційних складів, наприклад [па] - [ба], [та] - [да], [са] - [за] та інші, а також розрізнення слів із звуками, що схожі за фонетикою, за слухом.

У зв'язку з можливістю того, що помилки у вимові складів можуть виникати через первинні артикуляційні труднощі (у випадку моторних афазій), для перевірки збереження фонематичного слуху ми застосовували умовно-рефлекторну методику. Пацієнтам пропонувалося виконати певну дію, наприклад, підняти руку на звук [б], або тримати руку на столі на звук [п], і потім представляють серію складів [ба, па, па, ба, па]. Залишковий фонематичний слух вивчався також шляхом відтворення відповідних складів чи слів з опозиційними звуками, таких як «бік – пік», «бучок – пучок».

При розвитку сильно вираженої афазії на ранній стадії після інсульту пацієнти можуть не розрізняти навіть далекі за звучанням фонем, які відрізняються за акустичними ознаками, наприклад, за дзвінкістю-глухістю,

твердістю-м'якістю або свистячістю-шиплячістю [3].

Порушення фонематичного слуху також може відбуватися при аферентній моторній афазії через порушення кінестетичної сприйнятливості. Пацієнти можуть мати проблеми з розрізненням за звучанням подібних фонем, таких як «м-б-п», «і-с» або «т-л», як при сприйнятті складів, так і при розпізнаванні слів. Але, у випадку еферентної моторної афазії, постійність або повторення фонем може бути більш помітною під час тестування фонематичного слуху [3].

Щоб перевірити розуміння мовлення у людини з афазією, ми просити назвати предмети навколо, показати частини тіла тощо. Для тестування слухової пам'яті ми спочатку називали декілька слів та поступово збільшували їх кількість, а також використовували візуальний матеріал, якщо пацієнт має обмеження в мовленні. Важливо відзначити, що порушення розуміння слів та інструкцій відбувався при всіх типах афазії, але проявлявся з різною інтенсивністю.

Особливого значення набуває розуміння особою простих логіко-граматичних конструкцій та речень, які передаються за допомогою описів предметів або картинок.

Наприклад:

- 1) розуміння простих і складних інструкцій, таких як «Візьміть олівець» або «Покладіть його під книгу, а ножиці передайте мені»;
- 2) розуміння речень, назв, найменувань предметів, поданих у вигляді опису: «Покажіть предмети для нарізання хліба, різання паперу та розпалювання вогнища».
- 3) пацієнту демонструвалися картинки за якими ми просили його розпізнати різноманітні родинні зв'язки, використовуючи слова «брат батька» та «батько брата», а також визначити різницю між ними.

Під час роботи ми пропонували пацієнтові виконати завдання, щоб



відобразити родинні зв'язки на практичних прикладах показати мамину дочку, доччину маму, маму дочки, дочку мами. Так само, тільки з опорою на предмети, ми просили пацієнта показати пензлик олівцем, олівець пензликом.

«Щоб перевірити, чи людина розуміє, як предмети розташовані один відносно одного (ліворуч, праворуч, над, під), їй пропонувалися наступні завдання: «Поклади ручку праворуч від лінійки» або «Намалюй коло над хрестом». Щоб полегшити завдання, людині показують малюнок з цими предметами».

Оцінювання *розуміння логіко-граматичних конструкцій порівняльного характеру* здійснювалося за допомогою завдань, які передбачають встановлення відповідності між вербальним описом відношень між об'єктами та їх графічним зображенням. Наприклад: «Микола є вищим за Івана й нижчим від Сашка». Пацієнтові пропонується ідентифікувати кожного хлопчика на відповідній картинці. Завдання такого типу дозволяють оцінити здатність пацієнта до аналізу та синтезу інформації, що виражається за допомогою порівняльних конструкцій.

Оцінювання *експресивного мовлення* розпочиналося на етапі попередньої бесіди. Ми фіксували всю вербальну продукцію пацієнта, включаючи відповіді на запитання, описи зображень тощо. Для цього використовувався протокол обстеження, в якому містився стимульний матеріал (запитання, зображення). З метою оцінки довірливості мовлення пацієнту пропонувалося скласти когерентну розповідь за серією сюжетних малюнків, що передбачає встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Оцінка *артикуляційної функції* є обов'язковим компонентом нейропсихологічного обстеження пацієнтів з афазією. Порушення артикуляції характерні для дизартрії та різних форм моторної афазії. Обстеження звуковимови передбачало аналіз звуків в ізольованому

положенні, у складі слів, фраз та спонтанного мовлення з урахуванням стану фонематичного слуху. Оскільки порушення артикуляції часто поєднуються з порушеннями орального праксису, ми проводили додаткове обстеження рухливості артикуляційного апарату за допомогою спеціальних проб (наприклад, «голка», «гойдалка») [2].

Оцінка автоматизованих видів мовлення розпочиналася з аналізу спонтанної мови пацієнта в процесі бесіди на побутові теми. Його імені, прізвища, який сьогодні день тижня, місяць, пора року тощо Далі проводилася оцінка таких мовленнєвих функцій, як протяжність, декламація, номінативна функція.

Обов'язковим компонентом обстеження є аналіз складової структури слів, номінативної функції мовлення, а також оцінка стану фонематичного слуху та артикуляції. Ці процедури дозволяли визначити ступінь порушення звуковимови, звукового аналізу та синтезу, а також виявити наявність персеверацій.

Оцінка *навичок читання та письма* проводилася індивідуально з урахуванням особливостей кожного пацієнта. Нами оцінювалося як усне, так і мовчазне читання з подальшим переказом. Письмові навички оцінювалися за допомогою диктанту. Крім того, проводилося обстеження математичних здібностей, оскільки у пацієнтів з афазією часто може спостерігатися дискалькулія.

Не менш важливим аспектом логопедичного обстеження є *оцінка функціонального стану динамічного праксису та гнозису*. Ці показники характеризують здатність пацієнта до переключення між різними видами рухової активності, виконання складних координаційних рухів, а також відтворення ритмічних патернів. Обстеження включало виконання різноманітних рухових завдань, що вимагають як одночасного, так і послідовного залучення різних груп м'язів.



Проби Хеда – це нейропсихологічна методика, спрямована на оцінку динамічного праксису. За допомогою цих проб визначається здатність людини орієнтуватися у власному тілі, виконувати складні рухові завдання, такі як пальцевий праксис, і координувати рухи обох рук. Завдання включають виконання симетричних і асиметричних рухів, а також відтворення певних рухових послідовностей [2].

- «Репіпрокна проба передбачає виконання ритмічних, поперемих рухів верхніми кінцівками, що включають протилежні дії (наприклад, стискання та розтискання кулака)».
- «Проба на реципрокну координацію рук полягає у виконанні симетричних рухів, що вимагають послідовної зміни положення рук».
- «Виконання завдань на конструювання з геометричних фігур (танграми, мозаїки) дозволяє оцінити просторову орієнтацію, зоровий гнозис, а також здатність до аналізу і синтезу зорових образів».
- «Завдання на копіювання рухів і виконання символічних дій дають інформацію про стан кінетичного гнозису та праксису».
- Для оцінки зорового гнозису застосовували стимульний матеріал, що включає зашумлені зображення, дзеркально відображені та ротаційні зображення букв і цифр.
- Проба «кулак-ребро-долоня» використовувалася для оцінки плавності, послідовності та точності виконання простих рухів верхньою кінцівкою».
- Оцінка ритмічного слуху здійснювалася шляхом відтворення стандартних ритмічних рядів, які пацієнт повинен відтворити за допомогою стукання або плескання [4, с.74].

Результати нейропсихологічного обстеження фіксувалися в протоколі, де детально описувалися всі етапи виконання завдань, характер помилок,

час виконання, а також емоційна реакція пацієнта.

На основі отриманих даних проводився аналіз, що дозволив виявити не тільки кількісні, але й якісні характеристики порушень мовлення, а також визначити когнітивні резерви пацієнта.

Згідно з результатами дослідження, всі хворі мають розуміння мовлення, але у всіх є проблеми з вибором слів. У всіх чотирьох пацієнтів спостерігаються ускладнення в самостійному мовленні, такі як аграматизми, персеверації, паузи та інше. Пацієнти зазнавали значних труднощів при виконанні завдань, які передбачають розуміння логіко-граматичних структур, наприклад, інструкції з перехрещеними діями, такі як «Покажіть ложку олівцем». Їм також було складно планувати та виконувати складні мовленнєві рухи.

Також в усіх пацієнтів збережена здатність до читання текстів. У двох осіб були проблеми з письмом, у трьох – з артикуляційним праксисом. Також важливо відзначити, що всі хворі відчували труднощі при виконанні проб на дослідження немовленнєвого праксису та гнозису.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Враховуючи результати діагностики та неоднорідність порушень у пацієнтів, нами вирішено підібрати комплексну методику подолання афазії з використанням елементів музичної терапії, яку буде висвітлено у подальших публікаціях.

#### **СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ**

1. Лянна О.В. Педагогічні умови відновлення мовленнєвого спілкування при афазії у осіб післяінсультного стану. Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2016. Вип.32. С.180-185.
2. Медична реабілітація: сучасні стандарти, тести, шкали та критерії ефективності. Низькоінтенсивна резонансна фізіотерапія і її застосування в реабілітаційній медицині / За ред. І.З. Самосюка, В.П. Лисенюка, Л.І. Фісенко, І.С. Зозулі. – К.: Київський університет, 2007



3. Мілінчук І. В. Інтенсивна мовленнєва корекція з відновлення мовлення: психолінгвістичний інструментарій. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2015. Вип. 1, том 1.
4. Стельмах Н. В. Теорія та методика подолання афазії. Миколаїв: МНУ ім. В. О. Сухомлинського, 2018. 265 с.

УДК 159.98:7.02:37.013.77-053.4/5(075.8)

### **Анатолій КРАВЧЕНКО**

*кандидат педагогічних наук, професор  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

### **Анна ТАТАРЕНКО**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка*

## **МЕТОДИКА КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ**

*У статті висвітлена методика корекції мовлення в дітей молодшого шкільного віку засобами арттерапії. Наголошено на дієвих методах терапевтичного впливу на мовлення дітей та особливостях їх використання.*

**Ключові слова:** арттерапія, малювання, ліплення, музикотерапія, бібліотерапія, творчі завдання.

**Постановка проблеми.** Корекція порушень мовлення у дітей здійснюється за допомогою методів навчання та виховання, з акцентом на вмиле використання загальнодидактичних принципів. Логопедія пропонує різні форми впливу: виховання, навчання, корекція, адаптація, реабілітація.

Увагу педагогів і психологів здавна привертало інтерес дітей до творчості, що зумовило використання арттерапевтичних прийомів у навчанні. Дослідження підтверджують, що введення арттерапії в дитячу діяльність сприяє підвищенню ефективності навчально-виховного та корекційного процесів.

Однак застосування методів арттерапії в логопедичній роботі з дітьми молодшого шкільного віку й на сьогодні залишається актуальним. Це і зумовило вибір теми нашого дослідження.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема вивчення питання корекції мовлення займалися О. Вознесенська, О. Деркач, К. Зелінська-Любченко, О. Копитін, З. Ленів, В. Литвиненко, Л. Терлецька та багато інших. Однак застосування методів арттерапії в логопедичній роботі з дітьми молодшого шкільного віку й на сьогодні залишається актуальним. Це і зумовило вибір теми нашого дослідження.

**Мета статті** – висвітлити особливості методики корекції мовлення в дітей молодшого шкільного віку засобами арттерапії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Враховуючи результати проведеного нами дослідження рівня розвитку мовленнєвого розвитку у дітей молодшого шкільного віку на базі КУ Сумська спеціалізована школи І-ІІІ ступенів №25 та необхідності корекції мовлення у молодших школярів нами було розроблено та експериментально перевірено ефективність методики корекції мовлення в дітей молодшого шкільного віку засобами арттерапії.

Арт-терапія – це чудовий інструмент для розвитку мовлення у дошкільнят. За допомогою творчих занять можна не лише покращити звуковимову, але й розвинути словниковий запас, граматичну будову мови та зв'язне мовлення [2, с. 6].

Діти із мовленнєвими порушеннями були поділені на дві групи (експериментальну і групу порівняння), по п'ять осіб у кожній. Діти експериментальної групи, окрім відведених уроків із логопедом також відвідували додаткові заняття з корекції мовлення засобами арттерапії. Діти групи порівняння відвідували лише уроки із логопедом, заплановані закладом.



У цілому нами було проведено 10 занять з корекції мовлення засобами арттерапії. Заняття проводились протягом трьох тижнів (по 3 заняття на тиждень) у другу половину дня. Розклад занять був погоджений із батьками дітей та керівництвом закладу.

У роботі з дітьми ми використовували:

**1. Малювання** (таких занять було проведено 2)

- «Моє улюблене заняття»: дитині пропонувалося намалювати своє улюблене заняття. Після малювання діти розповідали про те, що вони зобразили, використовуючи якомога більше деталей.
- «Чарівний ліс»: дитині було запропоновано чарівний ліс. Нехай вона придумує назви для дерев, квітів, тварин, які живуть у цьому лісі.

На початку заняття дітям пропонувалися інструкція виконання завдання та демонструвалися варіанти вже створених картин. У ході роботи діти могли користуватися будь-якими засобами малювання (олівці, фломастери, фарби тощо) та не були обмежені у своїй фантазії.

У ході розповіді про свій малюнок, ми наполягали щоб відповідь була повною, у випадку труднощів дітям задавалися навідні запитання. Вкінці заняття ми влаштовували виставку робіт. За активність під час заняття діти отримували наліпку-смайлик.

**2. Ліплення** (таких занять було проведено 2)

- «Смачні історії»: дітям пропонувалося зліпити з пластиліну різні фрукти, овочі, солодощі. Потім скласти з них аплікацію і придумати історію про те, як ці продукти потрапили на тарілку.
- «Моя сім'я»: Дітям пропонувалося зліпити фігурки членів своєї родини. Потім розказати про кожного члена сім'ї, його характер, заняття.

У ході виконання завдання діти активізували словниковий запас із

теми овочі та фрукти та розвивали зв'язне мовлення. Окрім того, ліплення забезпечує розвиток дрібної моторики, що є надзвичайно важливим у роботі з першокласниками, які тільки почали опановувати письмовим мовленням [5].

**3. Музикотерапію** (таких занять було проведено 2).

Усі заняття були комбінованими і включали в себе вокалотерапію, кінезітерапію та гру на музичних інструментах (використовували марокаси, бубни, барабани, сопілки). Основною метою таких занять було психічне розвантаження дітей. Діти занурювались в музику та забували про будь-які проблеми. Із задоволенням рухались в такт музики, підігруючи собі на музичних інструментах. На початку і вкінці такого заняття ми виконували вправи з психогімнастики. Також, намагалися підбирати пісенний матеріал відповідно до роботи над звуковимією, допомагали дітям чути та відтворювати ритм, контролювали плавність рухів тощо [4].

**4. Бібліотерапію** (таких занять було проведено 4).

Бібліотерапія – це метод психотерапії, який використовує книги, казки та інші літературні твори для досягнення терапевтичних цілей. В контексті корекції мовлення у дітей бібліотерапія є потужним інструментом, який допомагає розвивати мовлення, уяву, мислення та емоційний інтелект [1, с. 73].

Бібліотерапія позитивно впливає на розвиток мовлення:

- Збагачує словниковий запас: читання різноманітних літературних творів знайомить дітей з новими словами, словосполученнями та граматичними конструкціями.
- Розвиває зв'язне мовлення: переказуючи прочитане, дитина вчиться будувати логічні висловлювання, виражати свої думки повними реченнями.
- Формує граматичну будову мовлення: аналізуючи тексти, дитина засвоює граматичні правила.



- Розвиває фонематичний слух: під час читання дитина вчиться чути звуки мовлення, що сприяє корекції звуковимови.
- Стимулює уяву: казки та інші літературні твори розвивають уяву, що позитивно впливає на творчі здібності дитини.
- Соціалізує: обговорення прочитаного сприяє розвитку комунікативних навичок [3, с. 125].

Для занять бібліотерапією ми підбирали наступні книги:

- з яскравими картинками: ілюстрації допомагають дитині краще зрозуміти зміст тексту.
- з простим сюжетом: з короткими і зрозумілими реченнями.
- книги, що відповідають віку дитини: тексти повинні бути цікавими і доступними за рівнем складності.
- книги, які торкаються різних тем.

Це дозволить розширити кругозір дитини і збагатити її словниковий запас.

Заняття з бібліотерапії включали в себе:

1. Підготовку: заздалегідь підбералася книга, яка відповідає інтересам і віку дитини.
2. Читання: читання відбувалось повільно, чітко вимовляючи слова. Зверталася увага на інтонацію, щоб передати емоції героїв.
3. Обговорення: після читання дітям задавалися запитання за змістом книги:
  - Що сподобалось найбільше?
  - Які почуття викликала книга?
  - Як би ти вчинив на місці героя?
  - Які нові слова ти дізнався?
4. Творчі завдання: дитині пропонувалося намалювати ілюстрацію до книги, зліпити фігурки героїв, розіграти сценку.
5. Переказування: спочатку ми допомагали дитині переказати короткий уривок з книги, а потім поступово ускладнювали завдання.

Приклади вправ з бібліотерапії, які були використані нами під час занять:

- «Склади казку»: Ми пропонували дітям початок, а діти її продовжували.
- «Зміни казку»: дітям пропонувалося змінити кінець казки або додати нового героя.
- «Інтерв'ю з героєм»: Пропонували дітям взяти інтерв'ю у свого улюбленого казкового героя.
- «Театр тіней»: Розігрували улюблену казку за допомогою тіней.

Отже, бібліотерапія – це не просто читання книг, а цілий комплекс заходів, спрямованих на розвиток мовлення і особистості дитини. Застосовуючи бібліотерапію, ви допоможете дитині не тільки подолати мовленнєві труднощі, але й розвинути любов до читання та пізнання нового.

У ході проведення формувального етапу експерименту ми спиралися на:

- Індивідуальний підхід: підбирали завдання відповідно до віку та індивідуальних особливостей дитини.
- Сприятливу атмосферу: намагались створювати атмосферу довіри та безпеки, щоб дитина відчувала себе комфортно.
- Позитивне підкріплення: хвалили дітей за кожен успіх, навіть найменший.
- Систематичність: Заняття повинні бути регулярними [2, с. 104].

Також зазначимо, що арттерапія – це не просто гра, а ефективний метод корекції мовлення. Регулярні заняття допоможуть дитині подолати мовленнєві труднощі та розвинути свої творчі здібності.

У ході занять нами також були використані різні прийоми:

1. Для розвитку фонематичного слуху:
  - Гра «Знайди звук»: підбирали казку, в якій часто зустрічається певний звук, який дитині важко вимовляти. Під час читання дитина повинна плескати в долоні кожного разу, коли чує цей звук.



- «Слова-родичі»: підбирали слова, які починаються на один і той же звук (наприклад, «кіт», «котик», «колесо»). Просили дітей повторити ці слова
2. Для розвитку лексичного запасу:
- «Склади речення»: після прослуховування тексту просили дітей скласти речення з новими словами, які вона зустріла в тексті.
  - «Опиши героя»: просили дітей описати зовнішність, характер і вчинки одного з героїв казки, використовуючи якомога більше прикметників і дієслів.
3. Для розвитку граматичної будови мовлення:
- «Повторюй за мною»: Читаєли речення з різними граматичними конструкціями і просили дитину повторити їх.
  - «Зміни число»: Підбирали іменник і просили дітей змінити його число (наприклад, «яблуко» – «яблука»).
  - «Склади речення за схемою»: давали дитині схему речення (наприклад, «Хто? Що робить?») і просимо скласти речення за цією схемою.
4. Для розвитку зв'язного мовлення:
- «Перекажи казку»: після читання короткого тексту просили дитину переказати його своїми словами.
  - «Придумай продовження»: переривали читання на самому цікавому місці і просили дітей придумати, як могла б розвиватися подія далі.
  - «Склади розповідь за картинкою»: показували дітям серію картинок і просили скласти за ними розповідь.

Також нами було розроблено міні-рекомендації для батьків, щодо використання бібліотерапії вдома:

1. Вибирайте книги з великою кількістю повторень звуків, які дитині важко вимовляти. Наприклад, якщо дитина плутає звуки [с] і [ш], можна читати вірші зі звуками [с]: «Сорока-ворона...».

2. Грайте в звукові ігри. Під час читання просіть дитину плескати в долоні, коли чує певний звук.
3. Використовуйте пальчикові ігри. Вони допомагають розвивати дрібну моторику і сприяють кращому засвоєнню звуків.
4. Вибирайте книги з великими літерами, чітким шрифтом і яскравими картинками.
5. Читайте повільно, чітко артикулюючи слова.
6. Використовуйте різні шрифти і кольори для виділення окремих букв і слів.
7. Грайте в слова. Складайте слова з букв, розділяйте слова на склади.

Слід зазначити, що всі заняття діти відвідували з піднесеним настроєм і зацікавленістю. Вони не сприймали наші заняття, як етап навчання чи корекції. Для них це була весела гра.

Результати контрольного етапу експерименту підтвердили ефективність методики корекції мовлення в дітей молодшого шкільного віку засобами арттерапії. Методику можна застосовувати у логопедичній роботі із дітьми молодшого шкільного віку.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Враховуючи потребу в корекції мовлення дітей першого класу, виявлене нами під час констатувального етапу експерименту, нами було вирішено розробити та перевірити ефективність методики корекції мовлення в дітей молодшого шкільного віку засобами арттерапії.

Вцілому нами було проведено 10 занять з корекції мовлення засобами арттерапії. Заняття проводились протягом трьох тижнів (у другу половину дня).

У роботі з дітьми ми використовували: малювання, ліплення, музикотерапія та бібліотерапія. Також у ході експерименту нами було розроблено міні-рекомендації для батьків, щодо використання бібліотерапії вдома.

Проведене дослідження підтвердило високу ефективність використання



засобів арттерапії у роботі з корекції мовлення дітей молодшого шкільного віку із мовленнєвими порушеннями.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гусак Т. В., Шевчук Т. В., Назаренко Н. В. Арт-терапія як метод корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями мовлення // Наукові записки Національного університету «Чернігівська політехніка». Серія: Педагогічні науки, 2022. № 2. С. 70-78.
2. Литвиненко В. А. Використання арт-терапії для розвитку мовних навичок у дітей з затримкою мовленнєвого розвитку. *Педагогіка та психологія*, 2018 (3), 102-111.
3. Осипова О. В. Арт-терапія як ефективний метод корекційно-розвиткової роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями // Наукові праці Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Педагогічні науки, 2021. Том 24. № 2. С. 122-129.
4. Art Therapy Information. London: The British Association of Art Therapists, 2014. 10 p
5. Rubin J.A. Approaches to Art Therapy: Theory and Technique. NY; London: Routledge, 2016. 511 p.

УДК [373.2/.3:81'234]:376-056.264

**Ольга ТЕНИЦЬКА**

*Вихователь Сумського ДНЗ №28  
«Ювілейний»*

**Ірина БЕЗВЕРХА**

*Вчитель-логопед Сумського ДНЗ №28  
«Ювілейний»*

**Марина СОЛОДОВНИК**

*Вчитель-логопед Сумського ДНЗ №28  
«Ювілейний»*

## РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ГРУПИ ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

*У статті розглядаються наукові погляди щодо розвитку мовлення у дітей логопедичної групи засобами інноваційних технологій. Описано такі інноваційні технології, як: синквейн, скрайбінг, мнемотехніка, комп'ютерні технології.*

**Ключові слова:** *розвиток, мовлення, синквейн, скрайбінг, мнемотехніка, комп'ютерні технології.*

**Постановка проблеми.** Мовлення є невід'ємною частиною нашого життя, але для багатьох дітей з мовленнєвими порушеннями освоєння мовленням стає справжнім викликом. Зростання кількості таких дітей вимагає від нас пошуку нових підходів і методів, які допоможуть їм подолати мовленнєві труднощі та повноцінно інтегруватися в суспільство. У сучасних умовах, що характеризуються динамічними змінами, актуальним є розроблення ефективних стратегій корекції мовленнєвих порушень у дітей із особливими освітніми потребами, спрямованих на оптимізацію їхнього комунікативного розвитку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання розвитку мовлення у дітей із особливими освітніми потребами (ООП) є предметом дослідження багатьох вітчизняних науковців, зокрема Ю. Бондаренко, В. Бондаря, Ю. Бистрової, В. Синьова, Є. Синьової, М. Чайки та інших. Вони детально охарактеризували особливості цього процесу.

Інноваційні технології у роботі з дітьми з ООП також стали предметом дослідження таких вчених, як В. Авілова, В. Бондар, І. Демченко, В. Зарецький, А. Колупаєва, В. Ляшенко, О. Мартинчук та інші.

Особливості освіти дітей з порушеннями мовлення вивчали І. Бех, О. Боряк, Н. Кабельнікова, І. Мартиненко, А. Одинцова, Л. Трофименко, М. Шеремет та інші. Однак, незважаючи на значний обсяг досліджень, присвячених різним аспектам мовленнєвих порушень, ми виявили відсутність достатньої кількості робіт, які б систематично аналізували використання інноваційних технологій для розвитку мовлення у дітей логопедичної групи. Це і зумовило вибір теми статті.

**Мета статті:** висвітлити можливості розвитку мовлення у дітей логопедичної групи засобами інноваційних технологій.

**Виклад основного матеріалу.** Логопедія, як міждисциплінарна наука,



постійно розвивається, залучаючи до своєї практики ефективні методи з педагогіки, психології та медицини. Це дозволяє оптимізувати навчальний процес і створювати індивідуальні програми розвитку мовлення для дітей із різними особливостями та освітніми потребами. Сучасна логопедія активно шукає нестандартні рішення для вирішення проблем мовленнєвого розвитку дітей. Завдяки інтеграції з іншими науками, логопеди та вихователі логопедичних груп розробляють нові методи та підходи, які дозволяють досягти кращих результатів у роботі з дітьми із мовленнєвими порушеннями.

Інноваційні технології – це результат творчої діяльності педагогів, спрямованої на створення нових, більш ефективних методів, інструментів та прийомів навчання [2].

Особливості лексико-граматичного розвитку дітей логопедичної групи, такі як бідний словниковий запас та труднощі з граматичними конструкціями, роблять актуальним використання інноваційних технологій у логопедичній роботі. Ці технології дозволяють не лише збагачувати словник дітей, а й стимулювати їх до активного використання мовлення.

Розпочнемо наш аналіз з технології «Синквейн». Це простий та ефективний метод, який допомагає розвивати мовлення дітей і легко інтегрується в навчальний процес [4, с. 266].

Дидактичний синквейн – це навчальний метод, який передбачає створення п'ятирядкового тексту за певними правилами. Цей метод розвиває в дітей такі важливі навички, як аналіз інформації, синтез знань та формулювання висновків [4, с. 267].

Для створення синквейну потрібно дотримуватися чіткої структури. Перший рядок – це ключове слово, яке визначає тему (іменник). Далі йдуть два прикметники, що описують це слово, потім – три дієслова, які відображають дії, пов'язані з темою. Четвертий рядок – це коротка фраза, що виражає

ставлення до теми, а п'ятий – одне слово, яке підсумовує все сказане.

Наприклад: 1. Машинка. 2. Красива, кольорова. 3. Їде, везе, стоїть. 4. Моя машинка найшвидша. 5. Іграшка.

Метод синквейну гнучкий та адаптивний. Його можна застосовувати як в індивідуальній роботі, так і в групах, створюючи різноманітні завдання: складання історій за готовим синквейном, корекція та доопрацювання текстів, пошук відсутніх елементів. Особливо ефективним є використання синквейну для закріплення лексичного матеріалу [4].

Наступною інноваційною технологією мовленнєвого розвитку дітей логопедичної групи є скрайбінг. Скрайбінг – це інноваційний метод, який передбачає візуальне супроводження мовлення. Тобто, під час розповіді, доповідач одночасно малює ключові ідеї. Ця техніка дозволяє зробити інформацію більш доступною і цікавою, що особливо важливо для дітей із порушеннями мовлення [3, с. 52].

Кожен вид скрайбінгу має свою особливість. У мальованому скрайбінгу малюнки створюються в реальному часі, що дозволяє передати динаміку процесу. Аплікаційний скрайбінг передбачає використання готових елементів, які наклеюються на основу. Магнітний скрайбінг схожий на аплікаційний, але замість клею використовуються магніти [3, с. 53].

Скрайбінг – це ефективний інструмент для розвитку мовлення у дітей із мовленнєвими порушеннями. Завдяки поєднанню малюнків і слів, діти з легкістю запам'ятовують нову інформацію і можуть відтворити її в своїх словах. Скрайбінг – це простий і доступний метод, який можна використовувати як в індивідуальній, так і в груповій роботі.

Крім скрайбінгу, існує ще один ефективний метод розвитку мовлення у дітей з порушеннями мовлення – це мнемотехніка. Ця методика допомагає дітям краще запам'ятовувати слова за



допомогою спеціальних символів. На відміну від малюнків, символи більш умовні і допомагають дитині зосередитися на головному [1, с. 443].

Головна ідея мнемотехніки – це перетворення слів у картинки. Ми створюємо спеціальні схеми-картинки, де кожен малюнок відповідає певному слову або фразі. Такі схеми допомагають дітям з порушеннями мовлення краще зрозуміти і запам'ятати інформацію, а потім розповісти її своїми словами. Дивлячись на картинку, дитина може відтворити всю історію, ніби переглядає комікс.

Мнемотехніка – це чудовий інструмент для розвитку мовлення у дітей. Завдяки їй діти краще запам'ятовують слова, вчать мислити образно і розвивають свою уяву. Це особливо корисно для дошкільнят із порушеннями мовлення, адже вони краще сприймають інформацію через картинки.

Останньою інноваційною технологією, яку ми опишемо є комп'ютерна. Комп'ютери стали незамінними помічниками у розвитку мовлення дітей із особливими потребами. Вони пропонують нові можливості для корекції мовленнєвих порушень і роблять навчання більш цікавим та ефективним. Останнім часом комп'ютерні технології активно використовуються в спеціальній педагогіці. Комп'ютерні програми допомагають логопедам створювати індивідуальні програми корекції для кожної дитини. Це дозволяє зробити процес навчання більш цікавим та ефективним, а також забезпечити необхідну індивідуалізацію.

Використання комп'ютера на заняттях з дітьми логопедичної групи дозволяє:

- зробити заняття різноманітними та цікавими завдяки іграм та вправам;
- розвивати фонематичні процеси, пам'ять, увагу та інші важливі навички;
- плавно переходити від гри до навчання;

- зробити процес корекції мовлення більш ефективним [5, с. 99].

Комп'ютер дозволяє логопеду легко створювати різноманітні вправи та матеріали для занять. Діти бачать і чують звуки, що допомагає їм краще запам'ятовувати новий матеріал.

За допомогою комп'ютера логопед може: швидко створювати індивідуальні завдання для кожної дитини; візуалізувати звуки мовлення, що полегшує їх сприйняття; зробити заняття більш цікавими та емоційними; підвищити ефективність навчання.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Слід зазначити, що впровадження нових підходів не повинно замінювати традиційні методи. Нові технології – це лише інструмент, який допомагає досягти кращих результатів. Важливо розуміти, для чого ми використовуємо нові методи і як вони можуть покращити процес навчання.

Сучасні методи логопедичної корекції є потужним інструментом для подолання мовленнєвих проблем у дошкільників. Вони дозволяють: прискорити процес корекції, досягти більш високих результатів, зробити заняття цікавими та ефективними, сприяти загальному розвитку дитини.

Інноваційні методи доповнюють традиційні підходи в логопедичній роботі. Вони дозволяють створити комплексну програму корекції, яка спрямована не тільки на усунення мовленнєвих проблем, але й на загальне оздоровлення дитини.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Войтко В. Застосування основ мнемотехніки для корекції розвитку дітей з особливими освітніми потребами в педагогічній практиці вчителя-дефектолога Тетяни Леонової. Розвиток професійної компетентності педагогічних працівників в умовах неперервної освіти : науково-методичний вісник, 58, 2022. 443–457.
2. Караева Н. (Уклад.). Сталий інноваційний розвиток: Створення інтелект-карти : навч. посіб. для здобувачів ступеня магістра. Київ : КПІ ім. Ігоря Сікорського, 2021. 70 с.



- URL:<https://ela.kpi.ua/bitstream/123456789/41679/1/Intelekt-karty.pdf>
3. Куренкова А. Скрайбінг-технології в корекційно-розвивальній діяльності з дітьми дошкільного віку з ТПМ. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі : матеріали VIII Міжнародної науково-практичної конференції. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2022. 51–54.
  4. Лаврова І. Технологія синквейн як інструмент розвитку критичного та креативного мислення здобувачів освіти на заняттях історії. Scientific trends and trends in the context of globalization: papers of Scientific Collection «InterConf» (June 7-8, 2021), 2021. 266–273.
  5. Трикоз С., Овчарук О. (Ред.). Використання комп'ютерних технологій у навчанні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи : зб. матеріалів всеукр. наук.-практ.семінару. Київ : Інститут інформаційних технологій і засобів навчання НАПН України, 2019. 99–100.

УДК 376-056.264-053.4:[615.851:398.21]

**Олена ЛАСТОЧКІНА**

кандидат педагогічних наук, доцент  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

**Вікторія ХОДОР**

магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Сумський державний педагогічний  
університет імені А. С. Макаренка

## **ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ЗБАГАЧЕННЯ ЛЕКСИКИ ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ НАРОДНИХ КАЗОК**

*У статті подано опис структури та змісту експериментального навчання дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення за допомогою народних казок.*

**Ключові слова:** діти старшого дошкільного віку, загальний недорозвиток мовлення, лексична складова усного мовлення.

**Постановка проблеми.** Розвиток мовлення дитини дошкільного віку –

один із головних чинників формування особистості в цьому віці, що є запорукою успішного розкриття потенціалу дитини та проявляється у специфічних видах діяльності, творчості.

У дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) науковцями виявлено труднощі сприймання мовлення, висловлювання власних думок, оволодіння знаннями та формування особистості дитини загалом; ці труднощі негативно позначаються на формуванні навичок навчальної діяльності у молодшій школі. Загальний недорозвиток мовлення у дітей дошкільного віку супроводжується сповільненнями у розвитку їхнього активного і пасивного словникового запасу, що обмежує можливості нормальної комунікації та ускладнює навчально-виховну взаємодію дитини із ЗНМ із педагогами як в дошкільній, так і в шкільній ланці освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Основною структурною одиницею мови є слово; оптимальний обсяг пасивного та активного словникового запасу дошкільників формує одну з цеглин мовленнєвого розвитку для повноцінного навчання і спілкування в шкільному середовищі. І навпаки, його недорозвиток негативно позначається на сприйманні інформації, висловлюванні власних думок, оволодінні знаннями та формуванні особистісно-поведінкових характеристик дитини-дошкільника та дитини-школяра у близькому майбутньому (Л.Єфіменкова, В.Воробйова, Р.Лєвіна, Є.Соботович, І.Мартиненко, К.Мастюкова, Н.Пахомова, В.Тарасун, М.Шеремет, Г.Каше, Г.Чиркіна, Т.Філічева, В.Тищенко та інші)[6, 8, 10].

Для логопедичної роботи практики сьогодення використовують велике різноманіття засобів для мотивації дошкільників у процесі корекційного навчання та для ефективного розвитку словника дітей цієї категорії. Одним із таких засобів, що може бути використаним логопедами-практиками мо-



же бути запропоновано до використання різновид фольклору – це народна казка [1-4; 6,7].

**Мета статті** – дослідження корекційних можливостей народних казок у роботі з дітьми старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Народні казки є мотивуючими засобами для стимулювання пізнавально-мовленнєвих процесів, тому, для перевірки цього засобу збагачення лексики у 2023-2024 н.р. на базі Сумського дошкільного навчального закладу (центр розвитку дитини) № 14 «Золотий півнік», м. Суми нами було апробовано експериментальну методику логокорекційного навчання старших дошкільників із ЗНМ.

Завданнями експериментального навчання було визначено: виконати добір народних казок для організації інтелектуально-пізнавального середовища; забезпечити організацію навчально-пізнавального середовища; організувати експериментальну навчально-ігрову діяльність для розвитку лексичних умінь дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ; перевірити ефективність означеної експериментальної системи за допомогою повторної діагностики.

Провідними принципами, на яких ґрунтується наша методична розробка, є: принципи науковості, доступності (посильності), наочності, систематичності, послідовності, наступності, індивідуального та особистісно-зорієнтованого підходу до дітей у процесі навчання.

Теоретичним підґрунтям наукового дослідження є: філософські, психологічні й педагогічні ідеї та концепції розвитку особистості дитини дошкільного віку, її потреби та можливості: культурно-історична теорія Л.Виготського, його положення про зв'язок мислення й мовлення та про можливості корекції і компенсації вторинних відхилень у розвитку в умовах цілеспря-

мованого навчання; механізми мовленнєвої діяльності (О.Лурія, О.Леонт'єв, Л.Цветкова, Т.Ахутіна) психолінгвістичні підходи до аналізу мовленнєвого розвитку дитини і його формування у процесі нормального та порушеного онтогенезу (М.Жинкін, О.Леонт'єв, В.Тарасун, М.Шеремет та ін.); та основні положення літературознавчих праць, присвячені літературно-фольклорним зв'язкам (В.Бахтіна, О.Гончар, М.Грушевський, Л.Дунаєвська, М.Лановик, З.Лановик, М.Сиваченко); теорії народної та літературної казки (І.Березовський, Є.Брандер, Л.Брауде, В.Гнатюк, О.Дей, Л.Дунаєвська, В.Зусман, Т.Леонова, М.Липовецький, І.Лупанова, В.Пропп).

Експериментальна методична система, що була побудована для розвитку лексичних умінь старших дошкільників із ЗНМ, містить систему логопедичних навчально-корекційних занять за змістом народних казок (українські та казки народів світу). Так нами були використані такі казки, як: «Зайчикові друзі» (українська народна казка), «Заповіт старої миші» (українська народна казка), «Бабуся та лис» (українська народна казка), «Чому олень уникає ведмежого сліду» (казки народів півночі), «Ворон, куріпка і мишка» (казки народів півночі), «Балакуча черепаха» (казки народів світу), «Кіт і миші», (абхазька народна казка), «Як вовк із лисицею в курник залізли» (іспанська народна казка) та інші казки [5, 9].

Робота для збагачення лексики за допомогою народних казок здійснювалася поетапно; робота над кожною казкою організовувалася у два етапи заняття. Експериментальні логопедичні заняття для дітей основної групи із використанням народних казок проводилися 2 рази на тиждень.

Перший етап (перше заняття) – підготовчо-ознайомлювальний із частковим відтворенням сюжету – логопед знайомить дітей із мовленнєвими порушеннями з повним змістом казки, прочитуючи її двічі (спочатку повністю,

а потім частинами), зупиняючись на ключових моментах казки, акцентуючи увагу інтонаційно на казкових персонажах, початку окремих ситуацій, (за необхідності) роз'яснює незрозумілі та суперечливі моменти тощо. Далі педагог коротко нагадує зміст казки (використовуючи допомогу дітей), називає усіх казкових героїв і з використанням дидактичної друкованої, роздаткової наочності й інших допоміжних матеріалів організовує відтворення сюжету казки самими дітьми, за необхідності надаючи допомогу окремим дітям.

Другий етап (друге заняття) – обговорення сюжету казки та казкових героїв – логопед проводить обговорення, у ході якого (разом із дітьми) аналізує сюжет казки (*ланцюг подій, через які розкриваються характери персонажів і зміст твору*) – поведінку казкових героїв, їх емоційні стани, відношення один до одного; спонукає дітей до аналізу їхніх рис особистості та аналізу їхніх вчинків і наслідків цих вчинків.

На прикінцевому етапі формувального експерименту були проведені підсумкові зрізи з метою з'ясування ефективності розробленої методики розвитку лексичних умінь дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ засобами народних казок. Для перевірки ефективності впровадженої методики нами було проведено повторну діагностику

сформованості лексичної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ за допомогою система завдань, розроблених авторами Є.Тихеєвою, В.Логіноюю.

Під час дослідження обсягу пасивного словника (Рис. 1) діти з ЗНМ основної групи досягли таких показників: високий рівень – 80%, середній рівень – 20%; діти з ЗНМ контрольної групи досягли таких показників: високий рівень – 60%, середній рівень – 40%.

Відповідно обсяг пасивного словника у дітей із ЗНМ основної групи знаходиться на вищому рівні, ніж у дітей контрольної групи. Діти основної групи добре розуміють іменники, дії, форму, узагальнення предметів та можуть показати їх на картинках. Діти контрольної групи розуміють все це на трошки нижчому рівні. Обсяг пасивного словника у дітей із ЗНМ основної групи збільшився на 40 % порівняно з пасивним словником дітей контрольної групи, що залишився майже на тому рівні.

Під час дослідження обсягу активного словника (Рис. 2) діти з ЗНМ основної групи досягли таких показників: високий рівень – 20%, середній рівень – 80%; діти з ЗНМ контрольної групи досягли таких показників: середній рівень – 100%.

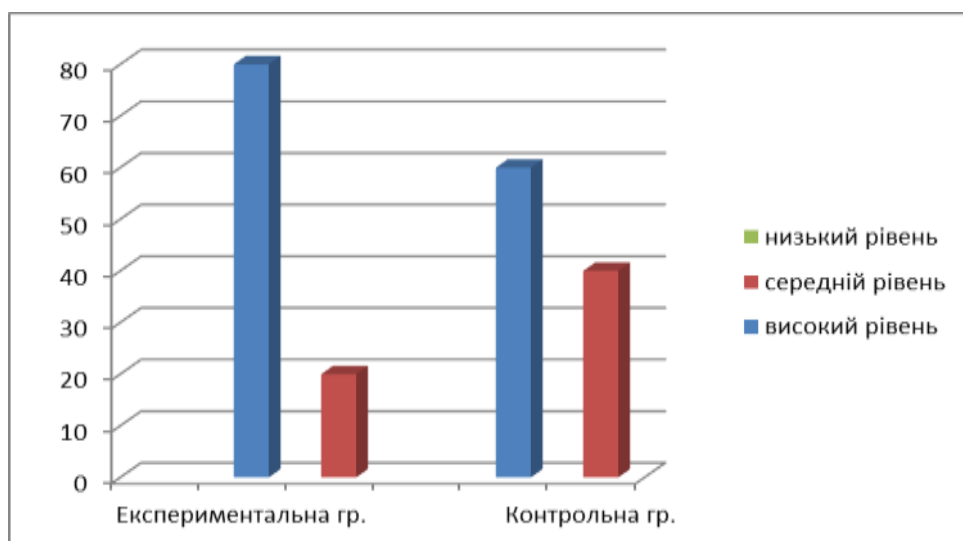


Рис. 1. Обсяг пасивного словника старших дошкільників

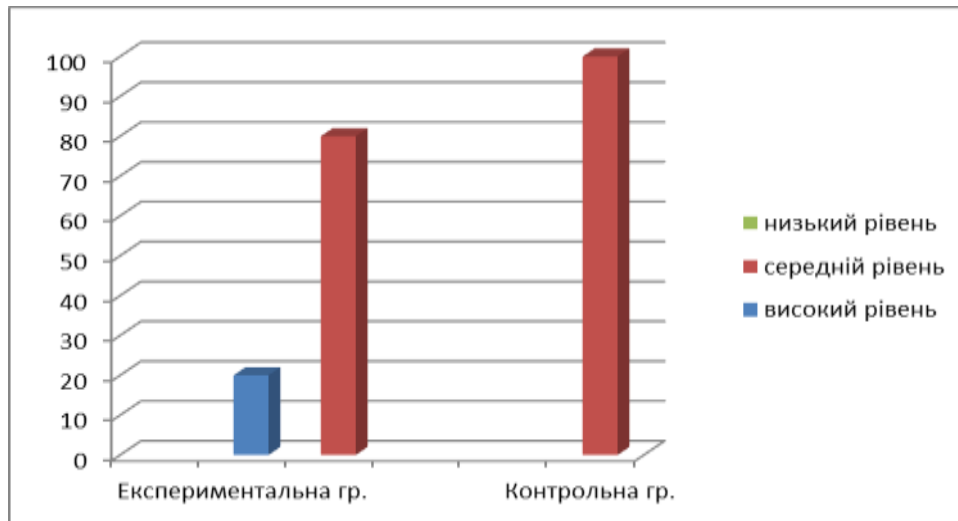


Рис. 2. Обсяг активного словника старших дошкільників

Відповідно діти з ЗНМ основної групи мають більший обсяг активного словника ніж діти контрольної групи. Діти основної групи називають всі частини тіла і предметів самостійно або з допомогою логопеда, узагальнюють предмети та об'єкти. Діти контрольної групи потребують вагомшої допомоги логопеда.

Обсяг активного словника у дітей з ЗНМ основної групи збільшився на 20% порівняно з активним словником дітей контрольної групи, що залишився майже на тому рівні.

Отже, аналіз якісного наповнення лексичного запасу старших дошкільників із ЗНМ основної та контрольної груп дозволяє констатувати, що дошкільники з ЗНМ (ОГ) виявляють розуміння значення більшої кількості слів; обсяг їх пасивного словника близький до норми, а вживання слів в експресивному мовленні, актуалізація словника відбувається швидко та якісно у порівнянні із дітьми з ЗНМ (КГ).

Діти з ЗНМ (ОГ) знають більше назв предметів простого та узагальнюючого характеру; у порівнянні із дітьми з ЗНМ (КГ) майже не відчувають труднощів у називанні не побутових прикметників; у дієслівному словнику активно використовуються як щоденні так і запозичені з ігрових моментів дії (спати, мити, умиватися, одягатися, іти, бігти, скакати, човгати, злазити, вертатися,

пишатися та ін.); значно легше за-своюються слова узагальненого значення (доглядає, турбується та ін.); слова, що позначають стан (знервований, схвильований, похмурий та ін.), оцінку, якість, ознаку та ін.

Загальна характерна риса словника дітей із ЗНМ (ОГ) – неточність вживання слів, що виражається у вербальних парафазіях має не ситуативний характер – серед вербальних парафазій є заміни слів, що відносяться до різних семантичних полів. Поряд зі змішанням слів за родовидовими поняттями спостерігаються й менша кількість заміни слів на основі інших семантичних ознак.

У дошкільників з ЗНМ (ОГ) виникають менші труднощі у порівнянні з дітьми з ЗНМ (КГ) при групуванні семантично близьких прикметників. Так, вони допускають на багато менше помилок при виборі зайвого слова із серії: короткий, довгий, маленький (короткий); високий, маленький, низький (низький). Це підтверджує ефективне формування семантичних полів, та достатній рівень розвитку уміння порівнювати слова за їхнім значенням.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Кількісні дані та якісні показники лексичного розвитку дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ із основної групи виявили різницю рівнів лексичного розвитку після впро-



вадження експериментальної методики на основі народних казок; це підтверджує необхідність використання апробованого засобу для ефективного збагачення лексики в освітньому процесі дошкільників з загальним недорозвитком мовлення.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Биконя А. Г. Народна казка в дослідженнях вітчизняних і зарубіжних учених. Слов'янський світ. 2014. Вип. 12. С. 83-93. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/slsv\\_2014\\_12\\_8](http://nbuv.gov.ua/UJRN/slsv_2014_12_8) (дата звернення: 01.10.2024), с. 22.
2. Богуш А., Лисенко Н. Українське народознавство в дошкільному закладі. К.: Вища шк., 2002. 407 с.
3. Гавриш Н. Художнє слово і дитяче мовлення: навчальний посібник. К. : Ред. загальнопед. газ., 2005. 128 с.
4. Казанжи О. В. Народна казка як особливий жанр фольклору та її вплив на виховання й розвиток майбутньої особистості. Молодий вчений. 2017. № 5. С. 356-359. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv\\_2017\\_5\\_83](http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2017_5_83) (дата звернення: 23.09.2024).
5. Казки народів світу. URL: <https://tales.org.ua/kazky/kazki-narodiv-svitu/> (дата звернення: 26.11.2024).
6. Ленів З. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арттерапії : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / З. Ленів; НПУ ім. М.П. Драгоманова. К., 2010. 21 с.
7. Сайко Х. Я. Особливості застосування гри в системі формування лексичної компетентності дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Молодий вчений. 2017. №3. С. 466-470.
8. Собонович Є. Ф. Формування семантичної структури слова у дітей з вадами мовленнєвого розвитку. Теорія і практика сучасної логопедії: Збірник наукових праць: Вип.2. К. : Актуальна освіта, 2005. С.3-17.
9. Українські народні казки. URL: <https://tales.org.ua/kazky/ukrainski-narodni-kazky/> (дата звернення: 26.11.2024).
10. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене. К. : Видавничий дім «Слово», 2010. 672 с.



## СЕКЦІЯ 5

# ПРОБЛЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ, САМОВИЗНАЧЕННЯ ТА САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

УДК 378:61:004.8

**Мар'яна САБАДОШ**

*кандидат наук  
з фізичного виховання і спорту, доцент  
Ужгородський національний університет*

**Андріана ЧОПЕЙ**

*Бакалавр спеціальності  
227 Терапія та реабілітація  
Ужгородський національний університет*

### АМБІВАЛЕНТНІСТЬ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ В ІННОВАЦІЙНО- ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ТА ПРАКТИЧНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ МАЙБУТНІХ СПЕЦІАЛІСТІВ, СУЧАСНИХ ВЧЕНИХ У СФЕРІ ОХОРОНИ ЗДОРОВ'Я

*У статті розглядається вплив штучного інтелекту на професійну підготовку майбутніх фахівців у сфері охорони здоров'я, шляхи вирішення проблеми плагіату, роль вчених та студентів у правильному використанні технологій, а також важливість формування аналітичного підходу.*

***Ключові слова:** штучний інтелект, студенти, викладачі, академічна доброчесність, плагіат, освіта.*

**Постановка проблеми.** Щороку діяльність штучного інтелекту стрімко розвивається, і на сьогодні одним із головних напрямків застосування найбільш пріоритетною галуззю використання ШІ є сфера охорона здоров'я [7, С. 3]. ШІ є новим інструментом, який може значно покращити як процес навчання, так і якість знань, сприяючи кращим освітнім результатам [2, С. 4]. Персоналізовані втручання та адаптивні методи навчання застосовують алгоритми штучного інтелекту для адаптації втручань до конкретних потреб та

прогресу кожної особи. Завдяки аналізу індивідуальних даних і динамічному коригуванню підходів, ці методи покращують терапевтичні результати і підтримують розвиток особистих навичок [1, С. 43-44].

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Впровадження штучного інтелекту у вищій освіті докорінно трансформує навчальний процес, роблячи його більш індивідуалізованим, ефективним і доступним [3, С. 22]. Але слід зазначити, що активно розвивається проблема сучасного освітнього процесу. А саме неправильне використання штучного інтелекту яке призводить до плагіату стандартними системами, що підриває академічну доброчесність і точність оцінювання [4, С. 5]. Хоча багато педагогів скептично ставляться до ШІ, оскільки існуючі програми зосереджені переважно на тестуванні, а не на розвитку критичного мислення та креативності [5, С. 4]. НУФВСУ впровадив перший в Україні інструмент на базі штучного інтелекту. Ректор Євгеній Імас наголосив на важливості сучасних технологій для покращення освіти та підтримки ветеранів, зокрема в протезуванні, підкреслюючи, що ШІ – це вже сьогодні, а університети, які не впроваджують ці технології, залишаються далеко позаду [6].

Дослідження спрямоване на вивчення ставлення студентів факультету здоров'я та фізичного виховання Ужгородського національного університету, особливо тих, хто спеціалізується на реабілітації та логопедії, до використання штучного інтелекту в навчальному процесі. Воно зосереджується на тому, як ці студенти інтегрують технології штучного інтелекту у



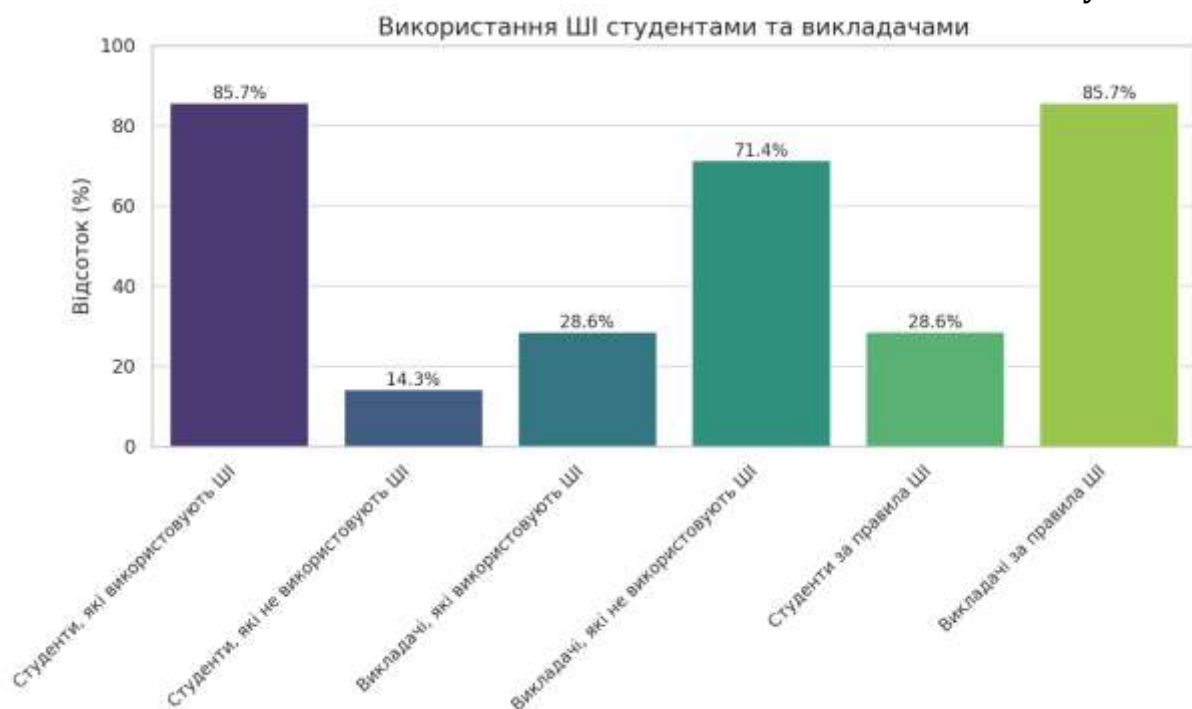
своє навчання, дотримання правил академічної доброчесності, які вони бачать переваги та труднощі. Також досліджується думка викладачів щодо впровадження штучного інтелекту в освітні та практичні аспекти, їхня підтримка чи готовність використовувати ці технології у своїй професійній діяльності. Ставлення викладачів до використання штучного інтелекту майбутніх спеціалістів у сфері охорони здоров'я.

Було проведено анонімне опитування в якому взяли участь 105 студентів та 7 викладачів факультету здо-

ров'я та фізичного виховання Ужгородського національного університету. Опитування складалося з 10 запитань для кожної групи – студентів та викладачів.

**Метою** дослідження було з'ясувати, як штучний інтелект впливає на професійну підготовку та практичну діяльність майбутніх фахівців у галузі логопедії та реабілітації. Результати дозволили оцінити ставлення до новітніх технологій в освітньому процесі та їх потенційний вплив на підготовку спеціалістів цієї сфери.

### Результати:



Згідно з опитуванням студентів, 78,1% із тих, хто використовує штучний інтелект, зазначили, що застосовують його для пошуку навчальних матеріалів. Ще 51,4% використовують його для генерації ідей для завдань, 27,6% – для підготовки до іспитів, а 29,5% – для виконання домашніх завдань, що викликає занепокоєння. Окрім цього, 40% студентів вважають, що ШІ допомагає вирішувати конкретні завдання, підвищуючи ефективність навчання, 38,1% – що він спрощує виконання завдань і проектів, 40% – розширює можливості дистанційного навчання, а 34,3% відзначають його негативний

вплив на ефективність обговорень студентів із викладачами.

Стосовно впливу штучного інтелекту на освіту, 49,5% студентів вважають, що його використання може знизити здатність до критичного мислення та аналізу. Цю думку поділяють і викладачі: майже 100% респондентів вказали на цей ризик. Також 42,9% викладачів зазначили, що ШІ підвищує ризик плагіату та недобросовісної поведінки серед майбутніх спеціалістів. В свою чергу, 8,6% студентів вважають використання штучного інтелекту у навчанні неетичним, 43,8% дотримуються нейтральної позиції, 15,2%



повністю погоджуються з його етичністю, а 28,6% частково погоджуються.

**Висновки.** Результати дослідження показали, що значна кількість студентів беззаперечно покладаються на інформацію надану штучним інтелектом. Це часто відбувається до неконтрольованого копіювання матеріалів, що розцінюється як плагіат. Це явище може набути глобального характеру, що ставить під сумнів інституції та мотиви передачі знань. Тут необхідно притримуватися методів критики та аналітики, а саме впроваджувати додаткові дисципліни, які б формували навички правильного використання штучного інтелекту. Зокрема через активну роль молодих науковців, котрі будуть забезпечувати поширення сучасних підходів до застосування новітніх технологій. Особливо це актуально у закладах вищої освіти, що готують фахівців у сфері охорони здоров'я, де формування навичок глибокого аналізу та усвідомленого використання ШІ має стати пріоритетом.

### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Medenica V., Ivanović L., Ristić I., Čolić G. Artificial intelligence in occupational therapy, special education, and rehabilitation // Scientific Conference SANUS-2023 Proceedings, Prijedor, June 23–24, 2023. – Prijedor: [publisher], 2023. – Р. 33. <http://www.vmspd.com/wp-content/uploads/2023/10/Scientific-Conference-SANUS-2023-PROCEEDINGS-1.pdf#page=33>
2. Андрощук А. Г., Малюга О. С. Використання штучного інтелекту у вищій освіті: стан і тенденції // International Science Journal of Education & Linguistics. – 2024. – Т. 3, № 2. – С. 27–35. – DOI: 10.46299/j.isjel.20240302.04.
3. Белінська Я. В. Можливості використання штучного інтелекту у вищій освіті // Штучний інтелект у вищій освіті: ризики та перспективи інтеграції: Всеукраїнське науково-педагогічне підвищення кваліфікації / Національний університет «Одеська юридична академія», Центр українсько-європейського наукового співробітництва. – Львів; Торунь: Liha-Pres, 2024. – 1 липня – 11 серпня 2024 року. С. 20-22. [https://cuesc.org.ua/images/informlist/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82%20advanced\\_training\\_OLA.pdf](https://cuesc.org.ua/images/informlist/%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D1%82%20advanced_training_OLA.pdf)
4. Білик В. В., Шпильова В. О., Козинець А. О. Академічна чесність та її важливість у вищій освіті: вплив інноваційних технологій // Український журнал прикладної економіки та техніки. – 2024. – Т. 9, № 3. – С. 10–15. [https://eprints.cdu.edu.ua/6649/1/ujae\\_2024\\_r03\\_a1.pdf](https://eprints.cdu.edu.ua/6649/1/ujae_2024_r03_a1.pdf)
5. Бобро Н. Переваги та недоліки упровадження штучного інтелекту в освітній процес // Молодий вчений. – 2024. – № 4 (128). – С. 72–76. <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2024-4-128-38>.
6. Національний університет фізичного виховання і спорту України. Презентація першого в Україні освітньо-дослідницького інструменту штучного інтелекту. – 2024. <https://uni-sport.edu.ua/content/u-nufvsu-prezentovano-pershyy-v-ukrayini-osvitno-doslidnyckyuy-instrument-shtuchnogo>.
7. Преїзнер Є. Е., Яшина О. М. Методи штучного інтелекту в сфері охорони здоров'я // Міжнародний науково-технічний журнал «Вимірювальна та обчислювальна техніка в технологічних процесах». – 2020. – Вип. 1. – С. 84. – DOI: 10.31891/2219-9365-2020-65-1-13.



## СЕКЦІЯ 6

# ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСІБ ІЗ ПСИХОФІЗИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

УДК 376.091:616.896

**Маріанна КЛЯП**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Державний вищий навчальний заклад  
«Ужгородський національний  
університет»*

**Даріна КОНДРИЧ**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта  
Державний вищий навчальний заклад  
«Ужгородський національний  
університет»*

### РОЗВИТОК СОЦІАЛЬНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ В ДОШКІЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ

*У статті розглядаються науково-педагогічні погляди щодо формування соціальних навичок у дітей-дошкільнят та особливостей цього процесу у дітей дошкільного віку з розладами спектру аутизму. Запропоновані методичні рекомендації щодо удосконалення роботи закладів дошкільної освіти з інклюзивним навчанням з розвитку соціальної адаптації дітей з аутизмом.*

**Ключові слова:** розлад спектру аутизму, дитина з РАС, соціалізація, соціальні навички, інклюзивне навчання, заклади дошкільної освіти.

**Постановка проблеми.** Інклюзивне навчання є важливою складовою сучасної освітньої системи, яка сприяє рівному доступу до освітніх ресурсів для всіх дітей, незалежно від їхніх здібностей. Це вимагає належної підготовки педагогів та адаптації навчальних програм, щоб ефективно задовольнити потреби кожної дитини.

Дошкільний вік є критично важливим періодом, коли дитина активно формується як особистість, здобуває

основи соціальної поведінки та адаптується до зовнішнього світу. Для дітей з розладами спектру аутизму (далі - РАС) цей етап стає особливо значущим, оскільки правильна соціальна підтримка й освітні стратегії можуть не лише поліпшити їхню здатність до взаємодії, але й допомогти їм ефективно долати труднощі, пов'язані з розладами спектру аутизму. У контексті дошкільних закладів з інклюзивним навчанням важливо забезпечити таку організацію освітнього процесу, яка дозволить кожній дитині максимально розкрити свій потенціал, адаптуватися до соціального середовища та взаємодіяти з однолітками на рівних.

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти особливої важливості набуває не лише організація навчального процесу та вибір педагогічних технологій, але й створення таких умов, які забезпечать дітям з розладами спектру аутизму розвиток особистості, готовність бути відкритим до суспільства, до адекватного сприймання соціальної інформації, здатність до соціальної поведінки і бажання пізнати оточуючий світ. Тому ключовим завданням є створення освітнього простору, де соціалізація таких дітей буде природною частиною їхнього повсякденного навчання, виховання та життя.

Відомо, що діти з розладами спектру аутизму мають труднощі у соціалізації. Проте соціальні навички є критично важливими для успішної інтеграції дітей з аутизмом у суспільство. Оволодіння цими навичками дозволяє дітям створювати та підтримувати відносини з однолітками, що має позитивний вплив на їх психологічний та емоційний розвиток.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій** таких вчених як Т.Скрипник,



Т.Гладун, Ю.Шечко, С.Ковальчук, М.Гуревич, В.Башин, Г.Пивоваров вказує на прогрес у дослідженні та впровадженні практичних підходів до розвитку соціальних навичок у дітей із РАС в дошкільних закладах із інклюзивним навчанням. У своїх роботах вони зосереджуються на таких ключових аспектах: важливості розробки індивідуальних навчальних планів, важливість тісної співпраці між педагогами, асистентами та іншими фахівцями (логопедами, психологами), ефективності використання сучасних інструментів і підходів, впливу інклюзивного середовища як ключового чинника в соціалізації дітей із РАС, значенні роботи з батьками та педагогами для забезпечення психоемоційного комфорту дітей.

**Мета статті** - теоретично розкрити та обґрунтувати шляхи розвитку соціальних навичок у дітей з розладами спектру аутизму в дошкільних закладах з інклюзивним навчанням.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Кожна дитина народжується для життя у суспільстві. З перших місяців життя їй доводиться вчитися орієнтуватися у людському оточенні. Заклад дошкільної освіти, як перший соціальний інститут, має широкі можливості для формування соціальних навичок вихованців – «певних особистісних властивостей, потреб, здібностей, елементарних теоретичних уявлень та практичних умінь, які забезпечують дитині життєздатність. Соціальні навички гарантують усвідомлення дитиною того, як слід себе поводити, щоб бути гармонійною, співзвучною з іншими, почувати себе у будь-якому товаристві комфортно» [1, с. 124].

Сформовані соціальні навички сприяють становленню особистості, відкритої до взаємодії з суспільством, здатної адекватно сприймати соціальну інформацію, вести себе соціально прийнятно та з цікавістю пізнавати навколишній світ. Стратегії соціальної поведінки, засвоєні в дошкільному віці,

можуть стати основою для формування гармонійної особистості. Щоб детально вивчити процес формування соціальних навичок у дітей дошкільного віку, необхідно спочатку уточнити сутність такого терміну, як «навички». Виклад основного матеріалу дослідження.

Навички – це автоматизовані компоненти дій, вдосконалені через багаторазові вправи. Вони формуються через свідоме виконання завдань, закріплення дій і поступову автоматизацію. Визначення, запропоноване Г. Костюком, підкреслює, що навички є складовою умінь, які вдосконалюються у процесі вправ і практики [1].

На розвиток навичок впливають мотивація, навчання, повторення дій та підкріплення. Систематичне використання вправ і методів привчання сприяє їх закріпленню. Важливо, щоб ці дії були пов'язані з життєвими ситуаціями і підтримували соціальну активність дитини.

Існує інше поняття, яке тісно пов'язане з формуванням соціальних навичок, – це соціалізація. Соціалізація – це процес освоєння дитиною норм і цінностей суспільства. Вона охоплює розвиток соціальної компетентності, що включає здатність взаємодіяти, дотримуватися норм і розуміти емоційний стан інших [5]. Адаптація, як компонент соціалізації, забезпечує пристосування дитини до нових умов та інтеграцію в колектив.

До ключових компонентів соціальної компетентності належать:

- комунікабельність: здатність налагоджувати стосунки.
- соціальні знання: розуміння правил поведінки.
- групова взаємодія: участь у спільній діяльності.
- адаптація: пристосування до нових соціальних умов.

У дошкільному віці соціалізація охоплює:

1. формування соціальних потреб.
2. розвиток умінь працювати в колективі.



3. здатність враховувати інтереси інших і діяти згідно з прийнятими нормами [3].

Для розвитку соціальних навичок використовуються вправи, ігри та спілкування. Це допомагає дітям вчитися взаємодії, розвивати емпатію, впевненість і вміння будувати стосунки. Навички, сформовані у дошкільному віці, стають основою для гармонійного розвитку особистості та адаптації до суспільства [6].

Діти з РСА мають суттєві відмінності від дітей із типовим розвитком та тих, які мають інші психофізичні особливості. Основною їхньою характеристикою є недостатній розвиток соціальних навичок, які у дітей із типовим розвитком або інших категорій, зазвичай, формуються природно. Діти з аутизмом не демонструють радості від появи близької людини, не спостерігають за її поведінкою і не копіюють її дії. Вони уникають присутності інших людей під час виконання стереотипних дій, не звертаються за допомогою чи підтримкою, і рідко виявляють емоційну прив'язаність. Взаємодія з людьми для них часто обмежується задоволенням фізіологічних потреб, тоді як справжній контакт (зоровий, емоційний, тактильний чи словесний) залишається недосяжним.

Ще однією характерною рисою є специфіка сприйняття навколишньої реальності, яка для дітей з аутизмом виглядає як набір розрізнених подій, об'єктів, звуків і образів. Вони не завжди бачать логічний зв'язок між елементами довкілля, що ускладнює розуміння контексту. Ці труднощі не пов'язані з рівнем інтелектуального розвитку, оскільки аутизм не визначає інтелектуальні здібності. Причиною є унікальні особливості їхньої сенсорної системи, яка впливає на сприйняття, обробку та збереження інформації, а також на реакції на неї [2].

Одним із важливих проявів є так званий гіперфокус – надмірна зосередженість на окремих сигналах зовніш-

нього чи внутрішнього світу. Через це діти часто не сприймають довкілля цілісно. Серед пояснень цього явища науковці виділяють:

- гіперчутливість та емоційну лабільність, через які фокусування на певних сенсорних відчуттях стає своєрідним захисним механізмом.
- сенсорний голод, що виникає через обмежене функціонування органів чуття, змушує дитину концентруватися на знайомих сигналах для підтримання активності.

Такі особливості психіки знижують адаптивність дітей з аутизмом до зовнішнього світу, який часто стає для них джерелом стресу. Якщо стресогенний вплив триває довго, у дитини виникає стійка дезадаптація, оскільки її ресурсів для адаптації до таких умов недостатньо [2].

Постає потреба в розробці ефективних методичних рекомендацій та підходів для соціальної адаптації дітей з аутизмом у дошкільних умовах. Ці стратегії мають враховувати особливості аутизму, допомагати дітям розвивати навички спілкування та соціальної адаптації, а також сприяти їх успішній інтеграції в дошкільне середовище. Важливо також врахувати роль вихователів та родини у цьому процесі, щоб зрозуміти, як їх підтримка та дії можуть сприяти адаптації дітей з аутизмом.

Ідентифікація стратегій та підходів до підтримки дітей з РАС у закладах дошкільної освіти є надзвичайно важливою для покращення їхньої адаптації та всебічного розвитку. Нижче наведено кілька ключових стратегій та підходів, які можуть бути ефективними в цьому контексті:

1. Створення структурованого середовища є однією з основних стратегій для розвитку соціальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектру. Дітям з РАС важливо мати змогу передбачати, як розташовані предмети і яка послідовність подій



- очікується, адже це дає їм відчуття комфорту та контролю. Структуроване середовище сприяє розумінню правил та очікувань у взаємодії з оточенням, а також допомагає створювати організовані контакти з іншими.
2. Індивідуалізація підходу в освіті – це метод, що орієнтується на врахування унікальних особливостей кожного вихованця, включаючи його потреби, здібності, інтереси, стилі навчання, а також сильні та слабкі сторони. Він передбачає розробку індивідуальних навчальних планів і стратегій, що спрямовані на максимально ефективний розвиток як академічних, так і соціальних навичок вихованця.
  3. Спільна діяльність і групова робота в інклюзивних групах для дітей з розладами спектру аутизму повинні охоплювати різноманітні активності. Вибір завдань, ігор, творчої діяльності, екскурсій мають враховувати інтереси та потреби учнів, що дозволяє стимулювати їхню співпрацю та взаємодію в різних сферах діяльності.
  4. Використання візуальних підказок є дієвим методом для розвитку соціальної адаптації у дітей з розладами аутистичного спектру. Візуальна підтримка допомагає їм краще орієнтуватися в соціальних ситуаціях, розуміти правила взаємодії з оточуючими та адаптуватися до нових умов. Візуальні підказки забезпечують зрозумілі інструкції та структуру, що полегшує сприйняття інформації. Схеми та діаграми допомагають дітям з РАС розуміти послідовність дій та очікування в соціальних ситуаціях [4].
  5. Розвиток емоційного інтелекту є надзвичайно важливим для дітей з розладами аутистичного спектру (РАС), оскільки він допомагає їм краще розуміти себе та інших, встановлювати емоційні зв'язки та виражати свої почуття. Це сприяє покращенню їхньої здатності взаємодіяти з оточуючими та формувати позитивні соціальні стосунки.
- Розпізнавання емоцій: варто навчати дитину ідентифікувати власні емоції та емоції інших людей. Можна використовувати візуальні підказки, такі як картки із зображеннями емоцій, ілюстрації виразів обличчя та жести, що допомагають дитині розуміти, що відчуває інша людина.
6. Адаптація навчального матеріалу є важливим аспектом у роботі з дітьми з РАС. Вона полягає у пристосуванні навчальних посібників, дидактичних матеріалів та наочних засобів, щоб відповідати їхнім індивідуальним пізнавальним можливостям. Такий підхід забезпечує ефективне засвоєння знань та розвиток навичок у дітей з розладами спектру аутизму.
  7. Методи адаптації навчального матеріалу Наочність – це використання зображень, моделей, предметів та ілюстрацій, які допомагають дітям зрозуміти навчальний матеріал. Це особливо важливо для дітей з РАС, оскільки наочні матеріали спрощують процес сприйняття та розуміння нових понять. Спрощення завдань за рівнем складності, що враховує індивідуальні особливості дитини. Наприклад, завдання можуть бути розбиті на дрібніші кроки, що полегшує їх виконання та сприяє поступовому засвоєнню інформації.
  8. Використання конкретних прикладів та життєвих ситуацій: це допомагає дітям пов'язувати новий матеріал із реальним життям, що робить навчання більш значущим для них. Включення інтерактивних методів, таких як навчальні ігри, рольові вправи та використання технологій, сприяє залученню дітей до процесу навчання та покращує їхнє сприйняття матеріалу [4].



9. Позитивне ставлення до всіх дітей та моделювання взаємоприйнятної поведінки є важливими складовими для формування здорових і підтримуючих відносин у суспільстві. Це сприяє створенню середовища, в якому діти відчують себе прийнятими та можуть розвивати свої соціальні навички.
10. Використання соціальних ігор та рольових моделей є надзвичайно ефективним підходом для розвитку соціальної адаптації у дітей з розладами аутистичного спектру. Завдяки таким методам, діти можуть практикувати навички спілкування, емоційного вираження та співпраці в безпечному і зрозумілому середовищі, що допомагає їм краще адаптуватися до реальних соціальних ситуацій. Структурованість ігор: для дітей з аутизмом важливо, щоб ігри мали чітку структуру, оскільки це допомагає їм зрозуміти правила та послідовність дій. Перед початком гри потрібно чітко пояснити, що очікується від дитини, і можна використовувати візуальні підказки, такі як картки зображень, схеми або навіть короткі відеоінструкції. Це створює передбачуваність, що знижує тривожність і допомагає дитині зосередитися на самій діяльності. Розмаїтість соціальних сценаріїв: під час соціальних ігор та рольових моделей корисно включати різні сценарії, з якими дитина може зустрітися у повсякденному житті. Це можуть бути ситуації на кшталт «Як привітатися з новим другом», «Як поділитися іграшкою» або «Як реагувати на прохання». Це допомагає дитині навчитися адаптувати свою поведінку до різних контекстів та розвивати гнучкість у соціальній взаємодії. Врахування індивідуальних потреб: вибираючи соціальні ігри та рольові моделі, важливо враховувати інтереси та унікальні потреби кожної дитини з РАС. Ігри мають бути цікавими для дитини та стимулювати її участь, щоб підтримувати мотивацію до навчання та взаємодії.
11. Тренінг та професійний розвиток: вихователі та асистенти повинні постійно підвищувати свою кваліфікацію, відвідуючи тренінги та семінари, щоб удосконалювати свої знання щодо роботи з учнями з РАС та використовувати новітні інклюзивні практики.
12. Залучення батьків. Зустрічі та консультації: індивідуальні та групові зустрічі з батьками допомагають обговорити успіхи та труднощі дитини, визначити стратегії підтримки та навчання, що враховують особливі потреби кожного вихованця. Ефективне спілкування: Використання електронних звітів, щоденників та інших способів зворотного зв'язку забезпечує регулярний обмін інформацією між садочком та батьками, що дозволяє оперативно реагувати на потреби дитини. Робота в команді: партнерство між батьками та вихователями, наприклад, через батьківські збори та командні зустрічі, сприяє створенню єдиного підходу до розвитку дитини та розв'язанню проблем, що виникають у процесі навчання. Підтримка для батьків: групи підтримки та можливість отримати психологічну допомогу допомагають батькам долати виклики, пов'язані з вихованням дітей з особливими освітніми потребами, знижують стрес та створюють середовище взаєморозуміння. Роз'яснення інклюзивних практик: інформаційні заходи та онлайн-курси для батьків дають змогу глибше розуміти принципи інклюзії та сприяють активній участі в освітньому процесі своєї дитини. Забезпечення індивідуальної підтримки та активне залучення батьків до навчального процесу допомагає створити сприятливе та відкритіше сере-



довище для дітей з різними потребами, сприяючи їхньому успішному розвитку та інтеграції в суспільство [4].

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Розвиток соціальних навичок є важливою складовою процесу соціалізації та адаптації дітей до суспільного життя. У дошкільному віці ці навички формуються за допомогою ігор, спеціальних вправ і освітніх програм, що сприяють гармонійному розвитку особистості. Особливий акцент слід робити на підтримці дітей із розладами аутистичного спектру, враховуючи їхні унікальні потреби та труднощі у сприйнятті навколишнього середовища.

Ефективна соціалізація можлива завдяки структурованому підходу, адаптації навчальних методик і тісній співпраці вихователів із батьками. Інклюзивне середовище, побудоване на розвитку комунікації, емоційного інтелекту й адаптивних навичок, дає змогу дітям успішно інтегруватися в суспільство та працювати в колективі.

Системна діяльність у цьому напрямку є ключем до гармонійного становлення кожної дитини, незалежно від її особливостей та потреб. Тому удосконалення методик інклюзивного навчання є перспективою подальших розвідок.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.
2. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт». URL: <https://imzo.gov.ua/osvita/zagalno-serednya-osvita/korektsiyniprogrami/prohramy-rozvytku-dlia-ditey-z-osoblyvymy-osvitnimy-potrebamydoshkil-noho-viku/>
3. Кузьменко В. Соціальна компетентність дошкільнят: особливості, показники та шляхи розвитку. *Дошкільне виховання*. 2001. № 9. С. 22–25.
4. Методичні рекомендації щодо організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання / Уклад.: Л. В. Кравчина та ін.; за заг. ред. Л. В. Кравчини. Київ: Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2017. 64 с.
5. Олійник Л. Вивчення особливостей розвитку дитини раннього віку у групі дошкільного навчального закладу // *Проблеми діагностики та проектування розвитку обдарованості дошкільників*. К.: Інститут обдарованої дитини, 2013. 328 с.
6. Омеляненко В.Л., Кузьминський А.І. Теорія і методика виховання: навчальний посібник. Київ: Знання, 2008. 415 с.

УДК 615.851.4:159.946.4-053.4:373.22

**Віталіна ЛИТВИНЕНКО**

*кандидат педагогічних наук, доцент  
Київський столичний університет  
імені Бориса Грінченка*

**Наталія ТАЛЬКО**

*магістрантка спеціальності  
016 Спеціальна освіта (Логопедія)  
Київський столичний університет  
імені Бориса Грінченка*

### ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ПСИХОЕМОЦІЙНОЇ ПІДТРИМКИ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ АРТ- СУПРОВОДУ

*У статті розглядаються теоретичні засади щодо психоемоційної підтримки дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, шляхи її удосконалення завдяки арт-супроводу.*

**Ключові слова:** психоемоційна підтримка, діти старшого дошкільного віку, труднощі мовлення, артсупровід.

**Key words:** psycho-emotional support, senior preschool children, speech difficulties, art support.

Постановка проблеми. Діти дошкільного віку є найбільш вразливою категорією. Оскільки вони найшвидше піддаються емоційній напрузі у суспільстві, відчуваючи небезпеку, без захистності, безпорадність у незрозумілому для них світі періоду воєнних дій. Українські науковці та психологи В. Горбунова, З. Кісарчук, В. Климчук, А. Кушнерук, Ю. Ларіна, Г. Лялюк, О. Мороз, І. Ніконова, М. Новаковська, Н. По-



в'якель, О. Романчук, С. Ройз, досліджуючи стани дітей в умовах воєнних дій, наголошують на тому, що отриманий дитиною новий травматичний досвід і такі чинники, як розлука з рідними, домом та друзями, фізичні травми, смерть, порушують базове відчуття безпеки, руйнують внутрішні адаптаційні структури і підсилюють потребу в більшій підтримці батьків, близьких людей та інших дорослих [3, С.81].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Науковці (Н. В. Пророк, С. Т. Бойко, О. В. Гнатюк, О. І. Купреєва, В. І. Полякова, О. А. Столярчук, Л. Г. Царенко) стверджують, якщо людина почуває себе в безпеці, вона проживає стан благополуччя, організованості, здатності турбуватися про себе, займатися тим, що подобається, відчувати продуктивність і можливість керувати своїм життям. Відчуває себе щасливою, активною, зацікавленою, а світ – безпечним, радісним і мирним. У випадку загрози для життя – людина завмирає, відключається, відчуває себе безпомічною, самотньою, неспроможною щось змінити. Коли небезпека минає, організм перебудовується для нормального функціонування. У разі психологічної підтримки настає полегшення, людина відпочиває, відновлюється і повертається до звичайного життя [5, С.78].

**Мета статті** – теоретично обґрунтувати необхідність щодо застосування арт-супроводу з метою психоемоційної підтримки дітей з мовленнєвими труднощами, зменшенні їхнього рівня тривожності та стресу, а також стимуляції соціальних і комунікаційних навичок.

**Виклад основного матеріалу.** 24 лютого 2022 року війна увійшла у наше життя. І стільки усього змінилося в ньому. Майже щодня і вдень, і вночі діти разом із дорослими спускаються в тимчасові укриття, коли лунає сигнал «Повітряна тривога» – сигнал про небезпеку. І знову – тривога, паніка, страх, хвилювання. Усвідомлюємо, що страшні події сьогодення мають вели-

кий вплив на психологічний стан людини. Зрозуміло, що всім потрібна підтримка. Мовленнєві труднощі є досить поширеною проблемою серед дітей старшого дошкільного віку, що впливає не лише на їхню комунікативну здатність, але й на емоційний та соціальний розвиток. У контексті соціальної взаємодії та адаптації в колективі такі діти можуть відчувати труднощі, що призводить до підвищеного рівня тривожності, стресу та низької самооцінки. Сучасні педагогічні та психологічні дослідження вказують на важливість комплексного підходу до розвитку дитини, що включає не лише роботу з мовленнєвими дефектами, але й надання психоемоційної підтримки. Арт-супровід, зокрема, арт-терапія, довела свою ефективність у зниженні рівня тривожності, підвищенні самооцінки та розвитку емоційного інтелекту у дітей з особливими потребами. Використання творчих методів допомагає дітям виразити свої емоції, зменшити внутрішню напругу та покращити їхнє психоемоційне самопочуття.

Психоемоційна підтримка – це діяльність, яка спрямована на відновлення втраченої психоемоційної рівноваги, на пошук ресурсів особистості для подолання труднощів у складній життєвій ситуації. Державний стандарт дошкільної освіти орієнтує дошкільні навчальні заклади на забезпечення психолого-педагогічного супроводу в дошкільні роки, на збереження та зміцнення психоемоційного та фізичного здоров'я дошкільників. Одним із головних завдань закладу освіти є повсякденна психологічна допомога здобувачам освіти та їхня емоційна підтримка. В умовах воєнного стану діти з певними порушеннями є однією з найбільш вразливих категорій, адже вони особливим чином реагують на вплив надмірного стресу [1, С.28].

Наслідки сильного стресу, зокрема і у дітей з мовленнєвими труднощами, можуть мати наступні прояви: емоційні (тривожні стани, плаксивість; агресив-



ність; загострення страхів; схильність до бурхливого прояву емоцій; збіднення емоційних проявів); когнітивні (збіднення мовлення; підвищена мовна активність; погіршення діяльності процесів пам'яті, мислення, уваги тощо); соматичні (загострення хронічних хвороб; підвищена втомлюваність, сонливість; втрата апетиту, болі у шлунку; нудота, блювота; головні болі; розлади дихання тощо); поведінкові (порушення сну, нічні кошмари; регресивні форми поведінки; пасивність, замкнутість; застрягання, впертість; відмова від контакту; нав'язливі ігри з негативним сюжетом тощо). Діти дошкільного віку з мовленнєвими труднощами, потребують постійної психоемоційної підтримки, надання їм необхідного психологічного та якісного корекційно-розвивального супроводу. Допомога таким дітям має бути комплексною і здійснюватися спеціалістами: невропатологом, логопедом, дефектологом, психологом, педагогом. Ефективність роботи значною мірою визначається своєчасністю вжитих заходів [4, 160].

Фахівці, які працюють з дітьми війни, прагнуть знайти нові способи допомогти їм. Одним з них є метод арт-терапії – терапії засобами мистецтва. Арт-терапія не має ні обмежень, ні протипоказань, будучи м'яким і безпечним методом при роботі з психоемоційним станом дитини. Арт-терапія як метод емоційної підтримки базується на працях таких вчених як Л.С. Виготський, О.М. Леонтьєв, С.Л. Рубінштейн. Саме вони підкреслювали, що творчість сприяє емоційному самовираженню дітей та розвитку їх когнітивних функцій. У сучасних дослідженнях підтверджується, що арт-терапія допомагає дітям подолати емоційні бар'єри та розвивати комунікативні навички [2, С.35].

Попри численні дослідження, які підтверджують ефективність арт-терапії, зокрема для дітей з особливими потребами, існує брак комплексних програм, адаптованих саме для дітей

дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Тому наше дослідження спрямоване на подолання цієї прогалини через розробку програми арт-супроводу та оцінку її ефективності. Сутність арт-супроводу полягає у створенні сприятливих умов для самодослідження особистості, шляхом актуалізації її мотивації, самопізнання, самовдосконалення. Використання методів арт-терапії, забезпечує: формування відносин взаємного прийняття й емпатії; можливість вільного самовираження та самопізнання; підвищення адаптаційних здібностей, зниження напруженості, створення позитивного емоційного настрою. У кожної дитини є свої способи вираження як негативних так і позитивних емоцій: малювання (олівцями, фарбами, на піску); ліплення або аплікація, театралізація ситуації тощо. В рамках даної роботи зазначені особливості стануть підґрунтям досліджень із визначення особливостей емоційної сфери дошкільників та розробці програми психоемоційної підтримки дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами [4, С. 159].

Для досягнення поставленої мети було організовано експеримент на базі дошкільних навчальних закладів №43 та №29 в місті Житомирі. В експерименті взяли участь 30 дітей старшого дошкільного віку (5-6 років), які мають мовленнєві труднощі. Вибірка була поділена на дві групи: експериментальну (15 дітей) та контрольну (15 дітей). Усі діти пройшли початкове тестування, первинну психологічну та логопедичну діагностику, яка включала: оцінку рівня тривожності за допомогою дитячих проєктивних методик; оцінку рівня комунікативних навичок; логопедичні тести для визначення мовленнєвих труднощів. Діти контрольної групи не проходили спеціалізованих арт-терапевтичних занять. Експериментальна група брала участь у 8-тижневій арт-терапевтичній програмі, що включала такі техніки: малювання та ліплення: спрямованість на вільне



вираження емоцій та розвиток дрібно моторики; музична терапія: використувалася для поліпшення ритмічного сприйняття та сприяла зниженню тривожності, казкотерапія: дозволяє дітям через образи казкових персонажів опрацювати свої страхи та емоційні переживання [6, С. 28].

Після завершення програми проводимо заключне тестування, оцінено психоемоційний стан дітей обох груп за тією ж методикою. У дітей експериментальної групи спостерігалось суттєве зниження рівня тривожності у порівнянні з контрольною групою, покращення у вербальній комунікації та соціальній взаємодії. Отже, арт-терапія є ефективним інструментом для психоемоційної підтримки дітей з мовленнєвими труднощами.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, застосування арт-терапевтичних технік (малювання, ліплення, музична терапія, казкотерапія) позитивно впливає на емоційний стан дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими труднощами. Арт-терапія сприяла зниженню рівня тривожності, покращенню настрою та загальної емоційної стабільності дітей. Арт-супровід може бути рекомендованим у якості додаткового прийому взаємодії з дітьми старшого дошкільного віку в умовах дошкільних навчальних закладів. Його слід інтегрувати як доповнення до традиційних логопедичних та педагогічних методів, оскільки арт-терапевтичні техніки сприяють зниженню тривожності, покращенню комунікаційних навичок та загальній соціальній адаптації дітей.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Базовий компонент дошкільної освіти 2021р.37 с.
2. Войцях Т. В., Гриців І. П., Мельничук В. О. та інші. Методичні рекомендації щодо освітнього процесу дітей з мовленнєвими труднощами. Схвалено для використання в освітньому процесі рішення експертної комісії з психології та педагогіки від 01.03.2023 р. 67 с.

3. Забезпечення фасилітуючого шкільного простору як засобу адаптації та реабілітації дітей з сімей вимушено переміщених осіб. Методичні рекомендації для психологів, соціальних педагогів. Київ, 2015. 88 с.
4. Невидимі наслідки війни. Як розпізнати? Як спілкуватись? Як допомогти подолати? Довідник для широкого кола фахівців. Друге видання доповнене. заг. ред. К. Возніцина, Л. Литвиненко. Київ, 2023.164 с.
5. Психологічна допомога дітям в умовах воєнного стану : довідник вихователів дошкільних навчальних закладів і вчителів загальноосвітніх навчальних закладів. Н. В. Пророк, С. Т. Бойко, О. В. Гнатюк, О. І. Купреєва, В. І. Полякова, О. А. Столярчук, Л. Г. Царенко, О. Ю. Чекстере ; за ред. Н. В. Пророк. Київ. 2022. 155 с
6. Психосоціальна підтримка учасників освітнього процесу. Навчально-методичний посібник. Андрєєнкова В. Л., Войцях Т. В., Гриців І. П., Мельничук В. О., Сабліна Н. О., Флярковська О. В., Харківська Т. А. К. 2023. 149 с.

УДК 159.922.76:159.954.2].  
07-056.264-053.4

**Тамара ХАРЧЕНКО**

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

**Юлія МІХНО**

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

### ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ УЯВИ ТА ПСИХІЧНОГО СТАНУ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ

*У статті розглядаються особливості уяви та психічного стану у старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення ІІІ рівня. Висвітлено результати проведеного емпіричного дослідження.*

***Ключові слова:** старший дошкільний вік, загальне недорозвинення мовлення (ЗНМ) ІІІ рівня, уява, психічний стан.*

**Постановка проблеми.** Дослідження особливостей уяви та психічного стану дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) ІІІ рівня є актуальним у контексті сучасної педагогічної та психологічної практики. У



таких дітей часто спостерігається затримка когнітивного і емоційного розвитку, що ускладнює їхню соціалізацію та навчання. Недостатній рівень розвитку уяви та переважно неадекватна самооцінка впливають на їхню здатність до творчої діяльності та комунікації. Відсутність цілісного підходу до корекції цих порушень обмежує ефективність педагогічних втручань. Вирішення цієї проблеми вимагає комплексного підходу, що враховуватиме всі аспекти розвитку таких дітей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз використаних досліджень і публікацій свідчить про активне наукове зацікавлення проблемами мовленнєвого, когнітивного та психічного розвитку дітей дошкільного віку. У роботах Піроженко Т.О. та співавторів (2022) досліджується готовність дітей до навчання у школі, акцентуючи особливу увагу на мовленнєвих і когнітивних аспектах в умовах освітніх реформ. Дослідження Рібцун Ю.В. (2006) присвячене обстеженню фонетико-фонематичної сторони мовлення у дітей із ЗНМ, що є важливим для розуміння особливостей мовленнєвих порушень. Практичний підхід до діагностики представлений у роботі Тюріної О.В., де запропоновано комплекс діагностичних методик, адаптованих для роботи з дошкільниками. Ці джерела створюють базу для вивчення та розробки ефективних корекційних методів.

**Мета статті** полягає у вивченні особливостей уяви у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) III рівня, шляхом експериментального дослідження.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Розвиток уяви у старшому дошкільному віці є важливим компонентом формування особистості, що впливає на соціалізацію, пізнавальні процеси та творчі здібності дитини [1]. Особливе місце у цьому процесі займають діти із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) III рівня,

оскільки мовленнєві порушення суттєво ускладнюють не лише їхню комунікативну, але й когнітивну діяльність. Аналіз особливостей уяви та психічного стану таких дітей дає змогу визначити ключові напрямки корекційної роботи.

Мовленнєві порушення негативно впливають на когнітивний розвиток дітей, зокрема на їхню здатність до творчості, абстрактного мислення та самовираження [7]. Недостатній розвиток уяви може викликати труднощі в навчанні, комунікації та адаптації у соціальному середовищі. Враховуючи значення уяви для загального розвитку особистості, вчена наголошує на створенні психокорекційних програм, які сприятимуть подоланню цих труднощів.

Головною метою нашого емпіричного дослідження є визначення зв'язку між рівнем мовленнєвого розвитку, емоційно-психічним станом та рівнем творчої уяви у старших дошкільників із ЗНМ III рівня. Для досягнення мети були поставлені такі завдання: вивчити психічний стан дітей, зокрема їхню самооцінку та рівень тривожності; діагностувати рівень творчої уяви та загальний розвиток уявної діяльності.

Емпіричне дослідження проводилось у дошкільному навчальному закладі – «Смарт школа», розташованому за адресою: м.Суми вул. Революції Гідності, будинок 15. Кількість дітей, що прийняли участь в дослідженні – 14 осіб (8 – дівчат; 6 - хлопчиків) старшого дошкільного віку. Для проведення дослідження особливостей уяви у дітей старшого дошкільного віку із порушенням мовлення сформована вибірка, яка включає основну (Група 1) по 7 осіб старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня (4 дівчинки та 3 хлопчика) та порівняльну групи (Група 2) по 7 осіб старших дошкільників із НМР (4 дівчинки та 3 хлопчика). Такий підхід дозволяє забезпечити репрезентативність результатів та можливість порівняння впливу корекційної програми.



Для досягнення поставлених завдань нами застосовано комплекс психодіагностичних методик: «Назви іграшки та предмети» (Немов Р.С.) – для оцінки мовленнєвого розвитку [2]; проєктивна методика «Автопортрет» (Бернс Р.) – для вивчення психічного стану, самооцінки та рівня тривожності [6]; методика «Неповні фігури» (Торренс Е.П.) – для діагностики рівня творчої уяви [5]; «Придумай гру» (Немов Р.С.) – для оцінки загального рівня розвитку уяви [3].

Застосована психодіагностична методика «Назви іграшки та предмети» дозволила оцінити здатність до асоціативного мислення та вербального опису обстежуваних, розглянемо отримані результати в табл.1.

Таблиця 1

**Результати дослідження мовленнєвого розвитку старших дошкільників за психодіагностичною методикою «Назви іграшки та предмети» (автор Немов Р.С.)**

Отримані бали	Група 1	Група 2
1	0	0
2	0	0
3	0	0
4	0	0
5	0	0
6	2 (29%)	0
7	2 (29%)	0
8	3 (42%)	1 (14%)
9	0	2 (29%)
10	0	4 (57%)

Вона допомогла виявити специфічні труднощі у вираженні думок і почуттів дітей, що є важливими для розвитку комунікативних навичок. На основі отриманих результатів за даною методикою можна зробити наступні висновки: діти без порушень мовлення демонструють вищі результати у називанні іграшок та предметів, що свідчить про краще розвинену уяву та здатність до вербальної комунікації. У

більшості дітей із ЗНМ III рівня спостерігаються труднощі у формуванні асоціацій та вербалізації, що впливає на їхню здатність точно називати об'єкти. Деякі з них потребують додаткових підказок або допомоги. Загалом, діти без мовленнєвих порушень проявляють більшу креативність і вільніше користуються своєю уявою, тоді як діти із ЗНМ III рівня демонструють обмежений запас уяви та вербальних навичок, що вказує на необхідність подальшої корекційної роботи з ними.

Проєктивна методика «Автопортрет» Р. Бернса допомогла проаналізувати стан самооцінки дітей у двох групах, яка показала суттєві відмінності: у групі 1 75% дітей мають низьку самооцінку, що вказує на те, що більшість дітей у цій групі (16,7%) характеризуються низькою самооцінкою. Це свідчить про загалом негативне сприйняття себе серед учасників групи. Тоді як у групі 2 – 75% дітей мають високу самооцінку, що значно перевищує показник групи. 75% дітей у групі 2 демонструють високу самооцінку, що свідчить про переважно занижене сприйняття власних якостей серед учасників цієї групи. Отже, у групі 2 переважає висока самооцінка, тоді як у групі 1 спостерігається тенденція до заниженої самооцінки.

Аналіз рівня тривожності дітей у двох групах показав, що розподіл показників є однаковим. 50% дітей (група 2) мають низький рівень тривожності, що свідчить про стабільний емоційний стан половини учасників цієї групи. Інші 50% дітей (група 1) демонструють високий рівень тривожності, що вказує на потребу в додатковій увазі до цих дітей для зниження їх емоційного напруження. Та про наявність дітей як зі стабільним емоційним станом, так і з підвищеною тривожністю в обох групах. Для покращення емоційного благополуччя дітей із високим рівнем тривожності доцільно впровадити заходи, спрямовані на зниження стресу та підвищення їхньої психологічної стійкості.



Аналіз емоційного стану дітей у двох групах виявив значні відмінності: групі 1, більшість дітей (75%) мають негативний емоційний стан, що свідчить про домінування емоційного напруження чи дискомфорту серед учасників цієї групи. Лише 40% дітей у групі демонструють позитивний емоційний стан, що є значно нижчим показником у порівнянні з іншою групою. Тоді як у групі 2 лише 25% дітей мають негативний емоційний стан. Позитивний емоційний стан спостерігається у 60% дітей, що є показником більшої емоційної стабільності та задоволеності серед учасників цієї групи. В цілому, група 2 демонструє переважання позитивного емоційного стану (60%) порівняно з групою 1, де домінує негативний емоційний стан (75%). Це може вказувати на необхідність впровадження підтримувальних психологічних заходів у групі 1 для покращення їх емоційного стану.

Дослідження рівня розвитку творчої уяви за методикою Е.П. Торренса «Неповні фігури» показало відмінності між групами 1 та 2: у групі 2 не виявлено дітей із низьким рівнем творчої уяви (0%). Більшість дітей мають високий рівень розвитку творчої уяви (57,1%), що свідчить про добре розвинені креативні здібності. Середній рівень розвитку творчої уяви спостерігається у 42,9% дітей. У групі 1 – 57,1% дітей демонструють низький рівень творчої уяви, що свідчить про необхідність додаткової підтримки для розвитку їхніх креативних здібностей. Лише 14,3% дітей мають високий рівень розвитку творчої уяви, що значно нижче, ніж у групі 2. Середній рівень розвитку творчої уяви спостерігається у 28,6% дітей.

Використавши психодіагностичну методику для дослідження рівня розвитку уяви «Придумай гру», ми виявили суттєві відмінності між групою 1 та 2. У групі 2 лише 14,3% дітей мають низький рівень розвитку уяви, що свідчить про загальну спроможність

дітей у цій групі до уявної діяльності. 28,6% дітей демонструють середній рівень розвитку уяви. Більшість дітей (57,1%) мають високий рівень розвитку уяви, що свідчить про значну здатність до креативності та вигадкування. Тоді як в групі 1 значна частка дітей (71,4%) має низький рівень розвитку уяви, що вказує на недостатній розвиток креативного мислення у цих дошкільників. Середній рівень розвитку уяви спостерігається у 28,6% дітей, як і в групі 2. Жодна дитина в групі 1 не має високого рівня розвитку уяви (0%), що підкреслює потребу в додаткових заходах для стимулювання уяви.

Дослідження підтвердило значний вплив мовленнєвих порушень на розвиток уяви та психічний стан дітей. Для покращення їхніх мовленнєвих та когнітивних здібностей, ми розробили психолого-педагогічні рекомендації по створенню психокорекційних програм для дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня, що спрямовані на подолання труднощів уяви та мовленнєвих порушень, враховуючи комплексний підхід до розвитку творчих, мовленнєвих та емоційних навичок дітей. Запропонована нами психокорекційна програма включає інноваційні методи, такі як рольові ігри, арт-терапія, психологічні вправи та робота з емоціями, що дозволяє не тільки покращити мовленнєві навички, але й підвищити емоційну стабільність та самооцінку дітей із ЗНМ.

Очікувані результати від реалізації запропонованої психокорекційної програми полягають у наступному: старші дошкільники із ЗНМ III рівня покращать свою здатність до фантазування та творчої діяльності через рольові ігри та арт-терапію; підвищиться рівень вербалізації думок, поліпшиться вимова, збільшиться словниковий запас; за допомогою корекційних вправ на зниження тривожності та розвиток емоційної саморегуляції діти стануть більш емоційно стійкими; завдяки груповим завданням, вони зможуть



покращити свою самооцінку та навички взаємодії в колективі. Також програма забезпечить поетапний підхід до розвитку дітей, що дозволить ефективно коригувати мовленнєві та емоційні труднощі.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Дослідження підтвердило, що діти із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) III рівня мають значно нижчі показники мовленнєвого, когнітивного та психічного розвитку порівняно з однолітками без мовленнєвих порушень. У групі старших дошкільників із ЗНМ III рівня спостерігається знижений рівень творчої уяви, самооцінки та розвитку уяви, а також високий рівень тривожності. Значний відсоток дітей із ЗНМ демонструє середній та низький рівень мовленнєвого розвитку, що свідчить про потребу в корекційно-розвивальній роботі. Особливо актуальними є заходи для зниження тривожності та формування впевненості у собі. Загалом, отримані результати підкреслюють важливість систематичної роботи з дітьми із ЗНМ у межах психокорекційних програм.

Подальші дослідження доцільно спрямувати на розробку і впровадження інтегрованих методик корекційної роботи, які б одночасно покращували мовленнєвий розвиток, когнітивні здібності та емоційний стан дітей із ЗНМ. Окрему увагу слід приділити методам підвищення самооцінки та зниження рівня тривожності у дошкільників із мовленнєвими порушеннями. Також важливо досліджувати вплив мультимедійних засобів на розвиток мовлення та уяви у таких дітей.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Варій М. Й. Загальна психологія. : підр. [для студ. вищ. навч. закл.] / М. Й. Варій – [3-тє вид.] – К. : Центр учбової літератури, 2009. – 1007 с.
2. Логопедичні практикуми: Навчально-методичний посібник / За редакцією Л. Д. Бегас. Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини, 2016. 123 с.

3. Маркозова А., Міщенко О. Використання елементів арттерапії у профілактичній роботі у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня. *Grail of Science*, 2023. №(29). С.273–280.
4. Піроженко Т.О., Карабаєва І.І., Соловійова Л.І., Хартман О.Ю. Вивчення готовності дітей старшого дошкільного віку до систематичного навчання в умовах реформування української школи. *Psychological journal*. 2022. Т. 8. №. 2. С. 18-32.
5. Сергєєва В. Ф., Лисік Г. І. Мовленнєвотворча діяльність у освітньо-корекційній роботі з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення. *Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти*. Збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції, 2021. С.139-142.
6. Сторож О., Попик М. Розвиток уяви дітей за допомогою творчої гри. *Актуальні проблеми дошкільної та спеціальної освіти*: матеріали IV Міжнародних педагогічних читань пам'яті професора Т.І.Поніманської. – 2021. С. 157-159.
7. Шеремет М. К. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене і доповнене / За ред. М. К. Шеремет. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 672 с.

УДК 376.42.034.035.260

**Олена ПОЗДНЯКОВА**

*доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної освіти  
Хортицька національна академія*

**Тарас ТУПИЛКО**

*здобувач освіти ОС Магістр  
Хортицька національна академія*

## СУТНІСТЬ ТА СКЛАДОВІ ФОРМУВАННЯ ДИСЦИПЛІНОВАНОЇ ПОВЕДІНКИ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

*У статті розглядаються наукові погляди щодо формування дисциплінованої поведінки в учнів з порушенням інтелектуального розвитку під час навчання в інклюзивних закладах освіти. Визначені та описані показники, фактори та складові дисциплінованої поведінки. Названі основні*



чинники, що впливають на порушення поведінки в учнів з порушенням інтелектуального розвитку.

**Ключові слова:** дисципліна, поведінка, порушення інтелектуального розвитку, учні, інклюзивне навчання.

**Постановка проблеми.** Проблема формування дисциплінованої поведінки серед учнів з порушеннями інтелекту є одним з ключових аспектів досліджень у сфері спеціальної психології та інклюзивного навчання. В умовах сучасної інклюзивної освітньої практики, яка орієнтована на дітей з особливими освітніми потребами, питання дисципліни набуває особливого значення. Інтеграція таких учнів у заклади загальної середньої освіти вимагає застосування специфічних методів і підходів, що дозволяють враховувати індивідуальні потреби та характеристики кожної дитини. Це підкреслює важливість розробки ефективних стратегій і корекційних програм, які сприятимуть не лише академічному, а й соціально-емоційному розвитку учнів, забезпечуючи їм можливість успішної адаптації в колективі.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Дослідження в галузі спеціальної психології вказують на те, що діти з порушеннями інтелектуального розвитку стикаються зі значними труднощами у розумінні соціальних норм і правил поведінки. Ці труднощі зумовлені недостатньо розвиненою емоційно-вольовою сферою, а також проблемами у розпізнаванні емоцій інших людей і невмінням виражати свої власні емоції соціально прийнятними способами. Це підтверджують дослідження таких вітчизняних учених, як А. Висоцька, І. Єременко, С. Єрсова, М. Матвєєва, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун та ін. Зазначені вчені підкреслюють, що основою ефективного формування дисциплінованої поведінки є усвідомлення учнями соціальних норм і правил, а також їхнє активне використання в реальних життєвих ситуаціях. Важливим аспектом є

наявність внутрішньої мотивації до дотримання цих норм, що сприяє становленню відповідальної та дисциплінованої особистості. Для досягнення цих цілей необхідно використовувати спеціальні корекційні методики, що сприяють розвитку соціальних навичок і емоційної грамотності учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Результати наукових досліджень свідчать про те, що діти з інтелектуальними порушеннями часто стикаються з труднощами у розумінні дисциплінарних понять. Ці труднощі зумовлені недостатньо розвиненими емоційно-вольовими якостями, а також проблемами у сприйнятті емоцій оточуючих і адекватному вираженні власних емоцій. Подібні висновки підтверджують вітчизняні дослідники, такі як О. Вержиховська, А. Висоцька, І. Григорьєва, С. Єрсова та інші. Фахівці підкреслюють, що ці особливості вимагають корекційних підходів та методів роботи з дітьми даної категорії. Необхідно розробити диференційовані освітні програми, які включають стратегії, спрямовані на розвиток емоційної компетентності, соціальних навичок та самоконтролю. Застосування таких методик сприятиме формуванню адекватного сприйняття дисциплінарних норм і правил, що, в свою чергу, допоможе дітям інтегруватися в соціальне середовище та ефективно взаємодіяти з оточуючими [1; 3; 7].

Дисертаційним дослідженням С. Єрсової було встановлено, що «однією з основних причин порушень правил дисциплінованої поведінки в молодших школярів з порушенням інтелектуального розвитку є не зла спрямованість їхньої волі, а саме недостатність адекватного сприйняття емоційних реакцій інших людей і невміння розпізнавати свої емоційні стани» [5, с. 16]. Ці аспекти ускладнюють процес формування соціально прийнятної поведінки у дітей даної категорії.

Дослідники зазначають, що ключовим завданням у методиці розвитку



дисциплінованої поведінки є поетапна робота з учнями, яка включає інтелектуальний, поведінковий та емоційно-мотиваційний аспекти. Інтелектуальний аспект передбачає навчання дітей розумінню правил і норм поведінки, що становлять основу соціального життя. У рамках поведінкового аспекту формується вміння дотримуватись цих правил у різних соціальних ситуаціях, як в навчальному закладі, так і поза ним. Емоційно-мотиваційний компонент фокусується на розвитку внутрішніх спонукань до дотримання дисципліни, що досягається через усвідомлення соціальних норм та відповідальності за власні дії [6; 7; 8].

Науковець С. Єросова відмічає, що діти з інтелектуальними порушеннями можуть оволодіти та використовувати правила дисциплінованої поведінки, якщо вони отримують належну підтримку і цілеспрямований педагогічний вплив. Основне завдання вчителів полягає не тільки в тому, щоб навчити дітей цим правилам, але й у створенні мотивації до їх дотримання. Це можна досягти через систему винагород і стимулів, а також шляхом формування позитивного емоційного оточення, що підтримує зміни в поведінці [5].

Зазначена вище проблема підкреслює необхідність дослідження наукових робіт як вітчизняних, так і закордонних дослідників, що стосуються формування дисциплінованої поведінки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання, і саме це стало основною метою статті.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** «Дисципліна (лат. *disciplina* – витриманість) – це обов'язковий порядок поведінки людей, що забезпечує узгодженість їх дій у колективі, суспільному та державному житті, що відповідає нормам права та моралі або вимогам системи освіти, її конкретних організацій» [1, с. 63].

Показники високого рівня дисциплінованої поведінки включають в

себе усвідомлення учнями значення дисципліни (учні повинні розуміти важливість дотримання дисципліни як в освітньому закладі, так і в громадських місця, а також у повсякденному житті; готовність до виконання суспільних норм поведінки (наявність в учнів усвідомленої готовності та потреби дотримуватись загальноприйнятих норм і правил, що регулюють дисципліну праці, навчання та відпочинку); самоконтроль (важливим показником є здатність учнів здійснювати самоконтроль у своїй поведінці, що дозволяє підтримувати їхню відповідальність та автономію). Врахування зазначених показників у виховній роботі сприяє формуванню гармонійної та дисциплінованої особистості, що знаходить своє місце в суспільстві. Такі самі показники ми беремо за основу й при формуванні дисциплінованої поведінки дітей з порушеннями інтелекту в умовах інклюзивного навчання.

Дисципліна поведінки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку є важливим аспектом соціалізації, що охоплює здатність дотримуватись етичних, соціальних та навчальних норм, які сприяють їх інтеграції в освітнє середовище та суспільство.

Науковцями визначені фактори формування шкільної дисципліни у дітей шкільного віку:

1. Соціально-психологічні фактори, що впливають на формування взаємодії з однолітками, емоційної підтримки та позитивного самоусвідомлення. Фактори цієї групи є ключовими для розвитку дисциплінованої поведінки учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.
2. Важливим фактором є застосування методичних підходів, а саме: індивідуалізованих та групових педагогічних стратегій, що відповідають специфічним потребам учнів з інтелектуальними порушеннями та позитивно впливають на успішність їхнього навчання.



3. Систематична корекційна робота, що передбачає впровадження спеціалізованих програм корекції поведінки, які включають сенсомоторні й ігрові методи та слугують основою для формування дисципліни дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Нами були визначені складові формування дисциплінованої поведінки в умовах інклюзивного освітнього простору в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку.

Важливою та головною складовою дисциплінованої поведінки є формування соціальних навичок у дітей з порушеннями інтелекту. Ця складова включає в себе розвиток основних компонентів дисциплінованої поведінки: комунікативних навичок, уміння працювати в команді, а також проявлення емпатії та толерантності.

Наступною складовою є розвиток контролю власних емоцій. У дітей необхідно сформувати здатність до емоційної регуляції, що сприяє зниженню конфліктності та покращенню міжособистісних стосунків з учнями, які мають нормотиповий розвиток.

Важливим є також розвиток самостійності у навчанні. Педагоги (під керівництвом учителя-дефектолога та асистента вчителя) повинні стимулювати учнів до усвідомленої відповідальності за власні дії та розвиток організаційних навичок в освітньому процесі.

Формування мотивації передбачає використання позитивних стимулів для підтримки навчальної активності та дотримання дисципліни дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку основними чинниками, які впливають на порушення поведінки, визнаються незрілість емоційно-вольової та когнітивної сфер. Вітчизняні дослідники, такі як С. Єрсова, І. Мартиненко, В. Синьов та інші, підкреслюють, що ці аспекти розвитку суттєво впливають на здатність дітей

адекватно реагувати на зовнішні стимули, контролювати свої емоції та відповідати соціальним нормам поведінки. Зокрема, незрілість в емоційній сфері може призводити до труднощів у регуляції власних почуттів, що, у свою чергу, викликає імпульсивні реакції та конфлікти з оточенням. Когнітивні обмеження ускладнюють процеси аналізу і прийняття правильних рішень, а також перешкоджають розвитку навичок соціальної адаптації. Це свідчить про необхідність розробки спеціальних корекційних програм та підтримки для таких дітей з метою поліпшення їхнього становища у соціумі, зокрема шкільному.

В умовах інклюзивного навчання надзвичайно важливою є роль педагогічного колективу та його готовність до роботи з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку. Педагоги повинні бути добре обізнані з особливостями розвитку таких дітей, мати достатні знання про специфіку їх поведінки, а також використовувати ефективні педагогічні прийоми для корекції дисциплінарних порушень.

Створення інклюзивного середовища передбачає формування умов, що сприяють активному залученню учнів з порушеннями інтелектуального розвитку до освітнього процесу. Таке середовище повинно стимулювати їхню участь у колективних заходах, сприяти соціалізації і розвитку навичок самоконтролю, що є ключовими для досягнення успіху у навчанні та інтеграції в суспільство. Важливо, щоб педагогічний колектив працював спільно, обмінювався досвідом і постійно вдосконалював свої навички з метою ефективної підтримки цих учнів на всіх етапах їхнього розвитку.

З огляду на вищезазначене вважаємо, що формування дисциплінованої поведінки в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання вимагає створення спеціальних корекційних програм та постійної підтримки та



супроводу з боку вчителів-дефектологів, педагогів, асистентів учителя та психологів і є критично важливими для адаптації учнів у навчальному середовищі.

**Висновки та перспективи подальших розвідок.** Отже, формування дисциплінованої поведінки в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах шкільного інклюзивного навчання є складним, але вирішуваним завданням. Цей процес вимагає комплексного підходу, який включає поєднання індивідуального підбору навчальних стратегій та корекційних програм, постійної педагогічної підтримки та застосування спеціалізованих методик, спрямованих на корекцію поведінкових порушень. Лише за таких умов можливо забезпечити ефективну соціалізацію дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та їх успішну інтеграцію в суспільство, сприяючи їхньому гармонійному розвитку та адаптації. Саме в пошуку таких стратегій ми вбачаємо перспективу наших подальших наукових розвідок.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Вержиховська О. М. Формування моральних якостей у розумово відсталих молодших школярів у позакласній виховній роботі : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 2001. 273 с.
2. Висоцька А. М. Формування особистісних якостей у дітей з обмеженими інтелектуальними можливостями в процесі громадянського виховання. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. К. : Університет «Україна», 2004. 448 с.
3. Григор'єва І. О. Формування моральної самосвідомості у розумово відсталих підлітків як засіб профілактики та корекції їх асоціальної поведінки: автореферат дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03. К., 2011. 20 с.
4. Єременко І. Г. Наукові основи корекційно-виховної роботи в допоміжній школі. *Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі : [хрестоматія]*. Кам'янець-Подільський, 2004. С. 72–101.
5. Єросова С. А. Особливості розуміння та застосування правил дисциплінованої поведінки молодшими школярами з порушенням інтелектуального розвитку [Текст] : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2012. 225 с.
6. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: підручник / під ред. В. Синьова. К., НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Ч. 2 : Навчання і виховання дітей. 224 с.
7. Синьов В. М. Особливості виховання соціально-нормативної поведінки учнів допоміжної школи. *Психолого-педагогічні основи корекційної роботи в спеціальній школі. Хрестоматія* : [навч. посіб.] / за ред. М. П. Миронової. Кам'янець-Подільський, 2004. С. 197–203.
8. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Рохліна О. П. Психологія розумово відсталості дитини: підручник ; Мін-во освіти і науки України. К. : Знання, 2008. 359 с.

УДК 37.015.311:159.922.76

**Лідія ДРОЗД**

*Кандидатка психологічних наук,  
старша викладачка  
Херсонський державний університет*

**Дарія НАЗАРЕНКО**

*Магістранта спеціальності  
016 Спеціальна освіта  
(Корекційна психопедагогіка)  
Херсонський державний університет*

### **РОЗВИТОК ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ЗДІБНОСТЕЙ У ДІТЕЙ З РУХОВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

*У статті розкриті основні аспекти розвитку інтелектуальних здібностей у дітей з руховими порушеннями в умовах інклюзивного навчання. Показано, що повноцінний розвиток інтелекту у дітей з обмеженими можливостями здійснюється завдяки адаптації необхідних сучасних методів і технологій. Комплексний підхід полягає у адаптації середовища, підборі спеціальних методів навчання, активній роботі корекційних педагогів та суспільній соціалізації.*



**Ключові слова:** інклюзивна освіта, інтелектуальні здібності, рухові порушення, адаптація, індивідуалізація навчання, соціалізація.

**Постановка проблеми.** В останні роки значну увагу в Україні та у світі приділяють інклюзивному підходу в освіті, який забезпечує рівний доступ до навчання всіх дітей, незалежно від їх фізичних можливостей. Діти з руховими порушеннями мають численні бар'єри на шляху до повноцінної освіти. Це впливає на розвиток їх інтелектуальних здібностей та соціальної адаптації. Сучасна інклюзивна освіта спрямована на подолання даних перешкод та створення сприятливих умов для навчання, розвитку інтелектуального потенціалу й соціальної інтеграції таких дітей.

До основних проблем розвитку інтелектуальних здібностей у дітей з руховими порушеннями сміливо можна віднести такі головні чинники в розвитку, як фізичні обмеження: діти з порушеннями опорно-рухового апарату часто мають обмежені можливості в рухах, що знижує їхню здатність до активної участі в багатьох навчальних та практичних видах діяльності.

Не менш важливим є подолання психологічних бар'єрів, які супроводжують дітей. Через обмеження в рухах у дітей може з'являтися низька самооцінка, що гальмує розвиток мотивації до навчання і знижує інтерес до пізнавальних процесів.

Звісно також страждає соціальна сфера розвитку, яка проявляється соціальною ізоляцією. Часто такі діти відчувають себе виключеними з колективу, що знижує можливості для розвитку їхніх інтелектуальних і комунікативних здібностей.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питаннями дослідження фізичного розвитку школярів з інтелектуальними порушеннями займався ряд дослідників. Серед них, Коваленко В.Є. [1, 2] вказує, що необхідно ураховання інтересів дітей, їх мож-

ливостей і потреб в умовах спеціального корекційного навчання та виховання фізичних якостей школярів з порушеннями інтелекту. Автор наголошує на модернізації навчальних програм туристсько-краєзнавчого та фізкультурно-спортивного напрямів позашкільного навчання. Також першочергово потрібно здійснювати забезпечення корекційного виховання рухових якостей під час індивідуалізації освітнього процесу.

Інша група дослідників стверджують, що труднощі у засвоєнні матеріалу у дітей з особливими освітніми потребами залежать від ряду причин, а особливо від мовленнєвої та психічної діяльності [3, 4].

Пилипчук, О. П., Скрипка, І. М. [5] наголошують, що одним з пріоритетних напрямів державної політики у сфері освіти - це створення належних умов для дітей з різними порушеннями фізичного та психічного розвитку. Це необхідно для реалізації їх права на розвиток особистих інтелектуальних і професійних можливостей та рівного доступу до якісної освіти.

**Мета статті** – розкрити теоретичні аспекти розвитку інтелектуальних здібностей у дітей з руховими порушеннями в умовах інклюзії.

**Виклад основного матеріалу дослідження.** Теоретично вивчаючи дану проблематику ми дійшли висновку, що спостерігається недостатня кількість адаптованих методик. Відсутність методичних підходів, розроблених спеціально для дітей з руховими порушеннями, створює труднощі для педагогів в організації навчального процесу.

Інклюзивний підхід в освіті має на меті створення такого середовища, де кожна дитина, незалежно від стану здоров'я, зможе розвивати свої інтелектуальні здібності. Відповідно можна сформулювати певні завдання щодо інклюзивного підходу для розвитку інтелектуальних здібностей у дітей з руховими порушеннями:



- **адаптація навчального середовища**, має включати в себе забезпечення фізичної доступності класних кімнат, навчальних матеріалів та інтерактивних засобів для дітей з руховими порушеннями;
- **психологічна підтримка**, буде спрямована на надання психологічної допомоги для розвитку впевненості та зниження страху перед навчанням;
- **індивідуалізація навчального процесу**, на меті ставить перед собою розробку індивідуальних планів розвитку для кожної дитини з урахуванням її особливих потреб;
- **підтримка соціалізації**, заохочення дітей до командних видів діяльності та інтерактивних занять, які сприяють розвитку навичок спілкування та співпраці;
- **використання інноваційних технологій**, використання комп'ютерів, сенсорних пристроїв та інших засобів для полегшення процесу навчання.

Розвиток інтелектуальних здібностей у дітей з руховими порушеннями в умовах інклюзивного навчання може бути реалізованим за рахунок певних методичних прийомів.

**Адаптоване індивідуальне навчання**, характеризується розробкою спеціальних завдань, які будуть враховувати фізичні обмеження дитини, проте не будуть знижувати складності інтелектуального навантаження.

**Проектні методи**, які нададуть змогу покращити спільну роботу дітей в групах над спільними проектами, що в свою чергу буде сприяти розвитку, як інтелектуальних здібностей, так і навичок командної роботи.

**Інтерактивні технології**, сприятимуть включенню в навчальний процес комп'ютерних програм і цифрових ресурсів для розвитку навичок логічного мислення, уваги,

пам'яті, в сьогоdnішніх умовах використання інтерактивних та інноваційних технологій є максимально продуктивним в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

**Психологічні тренінги**, є надзвичайно дієвими, тому проведення занять, які допомагають дітям усвідомити власні здібності, повірити у свої можливості та подолати страхи, пов'язані з фізичними обмеженнями, та емоційними труднощами. Соціальні ігри та вправи, дають змогу максимально сприяти включенню дітей у групові ігри, які стимулюють розвиток мислення, комунікативних здібностей і навичок вирішення конфліктів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Інклюзивний підхід до розвитку інтелектуальних здібностей у дітей з руховими порушеннями сприяє створенню рівних можливостей для освіти, соціалізації та самореалізації. Використання адаптованих методів і сучасних технологій дозволяє забезпечити дітям з фізичними обмеженнями можливості для повноцінного розвитку інтелекту. Ефективна реалізація інклюзії вимагає комплексного підходу, який охоплює адаптацію середовища, спеціальні методи навчання, активну роботу педагогів та всебічну підтримку з боку суспільства. Педагог є ключовою фігурою в реалізації інклюзивного підходу, його ключовими завданнями є: створення толерантного навчального середовища, індивідуальний підхід до кожної дитини, інтеграція інклюзивних технологій, постійне підвищення кваліфікації.

#### СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Коваленко В. Є. Фізичний розвиток школярів з інтелектуальними порушеннями як фактор їх включення до творчих об'єднань туристсько-краєзнавчого та спортивно-оздоровчого напрямів позашкільної освіти / В. Є. Коваленко // Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах спеціальної та інклюзивної освіти : матеріали Всеукр. наук.-практ.



- конф., Кам'янець-Подільський, 09 листоп. 2021 р. – Кам'янець-Подільський, 2021. – С. 110–113.
2. Синьов В. М., Коваленко В. Є. Моделі залучення дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес закладів позашкільної освіти. Використання ресурсів позашкільної освіти у процесі соціалізації дітей з особливими освітніми потребами : збірн. наук. праць за матер. регіон. наук.-практ. семін. (Харків, 17 лютого 2021 р.). Харків, 2021. С. 164-168.
  3. Колупаєва А., Таранченко О. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка. Путівник для педагогів: навчально – методичний посібник. «Атопол», 2010. 91 с.
  4. Ярмола, Н. А., Коваль Л. В., Компанець, Н.М., Квітка, Н.О., Лапін А.В. (2020) *Діти з особливими освітніми потребами в загальноосвітньому просторі: Посібник для вчителя*. ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ, Україна.
  5. Пилипчук, О. П.; Скрипка, І. М. Методика проведення фізкультурно-оздоровчих занять з елементами дзюдо для дітей з особливими освітніми потребами. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія № 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наукових праць / За ред. О. В. Тимошенка. – Київ : Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2021. – Випуск 1 (129) 21. – с.140.



## НАШІ АВТОРИ

- Ольга БАГЛАЙ** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Ірина БЕЗВЕРХА** – вчитель-логопед Сумського ДНЗ №28 «Ювілейний».
- Марія БЕКЕШИНА** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.
- Людмила БУРДЕЙНА** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.
- Дар'я БУЧМЕЙ** – здобувачка ОС Бакалавр 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Здоров'я людини) Ужгородського національного університету.
- Андрій ВОЄВОДА** – здобувач ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка) Херсонського державного університету.
- Богдана ГАВРИЛЮК** - здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Юлія ГЛАДИШЕВСЬКА** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.
- Лідія ДРОЗД** – кандидат психологічних наук, старший викладач кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету.
- Софія ДОРОПІЙ** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.
- Катерина ЗЕЛІНСЬКА-ЛЮБЧЕНКО** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Ольга ЗОРЬКІНА** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.
- Наталія КАБЕЛЬНИКОВА** – кандидат педагогічних наук, доцент, завідувачка кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету.
- Світлана КАРАУЛАН** – здобувачка ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка) Херсонського державного університету.
- Каміла КИРЛИК** – здобувачка ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Здоров'я людини) Ужгородського національного університету.
- Олена КЛИМЕНКО** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Херсонського державного університету.
- Каріна КЛИМЕНКО** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Маріана КЛЯП** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти Ужгородського національного університету.
- Даріна КОНДРИЧ** – здобувачка ОС Магістр 016 Спеціальна освіта Ужгородського національного університету.



- Олександра КОРХ** – здобувачка ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Здоров'я людини) Ужгородського національного університету.
- Анатолій КРАВЧЕНКО** – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри логопедії ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Тетяна КРАВЧЕНКО** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.
- Тетяна КУРАЧ** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Олена ЛАСТОЧКІНА** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Віталіна ЛИТВИНЕНКО** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедра спеціальної та інклюзивної освіти Київський столичний університет імені Бориса Грінченка.
- Пен ЛІІН** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Віра ЛЯШКО** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету.
- Лідія МАРТИНЮК** – здобувачка ОС Бакалавр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Херсонського державного університету.
- Валерія МЕЛІХОВА** – кандидат педагогічних наук, доцентка кафедри спеціальної освіти Херсонського державного університету.
- Юлія МІХНО** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Людмила МОРОЗ** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Мирослава МУЛЕСА** – здобувачка ОС Бакалавр 016 Спеціальна освіта (Олігофренопедагогіка. Здоров'я людини) Ужгородського національного університету.
- Дарія НАЗАРЕНКО** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Корекційна психопедагогіка) Херсонського державного університету.
- Ангеліна ПОДИБАЙЛО** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.
- Олена ПОЗДНЯКОВА** – доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної освіти Хортицької національної академії.
- Катерина РАДІОНОВА** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Херсонського державного університету.
- Мар'яна САБАДОШ** – кандидат наук з фізичного виховання і спорту, доцент кафедри фізичної терапії, реабілітації, спеціальної та інклюзивної освіти Ужгородського національного університету.
- Тетяна СВЕЛЕБА** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Сумського державного педагогічного університету



імені А. С. Макаренка.

**Вікторія СИЗОНЕНКО** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Марина СОЛОДОВНИК** – вчитель-логопед Сумського ДНЗ №28 «Ювілейний».

**Лариса СТАХОВА** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Наталія ТАЛЬКО** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Київського столичного університету імені Бориса Грінченка.

**Анна ТАТАРЕНКО** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Аліна ТАТАРСЬКА** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта 016.01 Логопедія Херсонського державного університету.

**Ольга ТЕНИЦЬКА** – вихователь Сумського ДНЗ №28 «Ювілейний».

**Тарас ТУПИЛКО** – здобувач ОС Магістр Хортицької національної академії.

**Тамара ХАРЧЕНКО** – кандидат психологічних наук, доцент кафедри логопедії ННІФК Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Вікторія ХОДОР** – здобувачка ОС Магістр спеціальності 016 Спеціальна освіта (Логопедія) Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка.

**Андріана ЧОПЕЙ** – здобувачка ОС Бакалавр спеціальності 227 Терапія та реабілітація Ужгородського національного університету.

Наукове видання

# СУЧАСНІ ПРОБЛЕМИ ЛОГОПЕДІЇ ТА РЕАБІЛІТАЦІЇ

*ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ  
XII ВСЕУКРАЇНСЬКОЇ МІЖНАРОДНОЇ  
ЗАОЧНОЇ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ*

*10 грудня 2024 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: *Міхно Ю. А.*

*Комп'ютерний набір: Ю. А. Міхно  
Комп'ютерна верстка: С. П. Цьома*

Підп. до друку 25.12.2024.  
Формат 60x84/8. Гарнітура Cambria.  
Папір офсетний. Друк офсетний. Ум. друк. арк. 15,45.  
Ум. фарб.-відб. 15,45. Обл.-вид. арк. 13,37.  
Тираж 100 пр.

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