

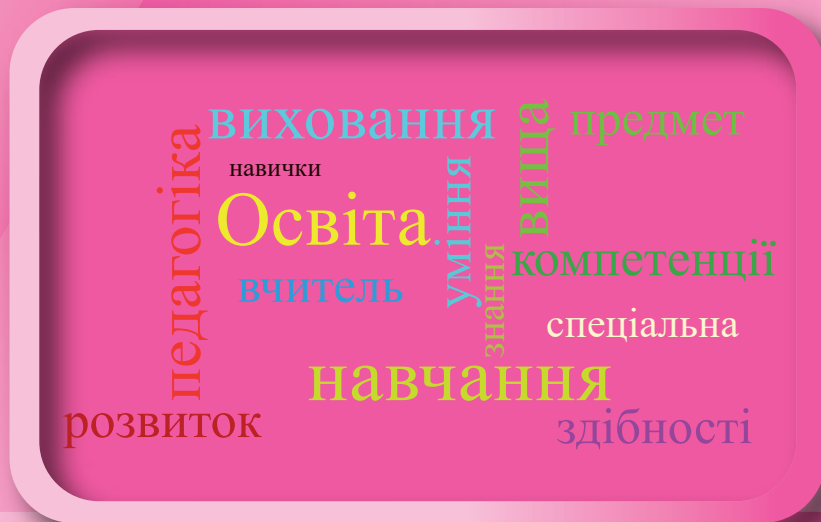
Міністерство освіти і науки України  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара  
Факультет психології та спеціальної освіти

КАФЕДРА ПЕДАГОГІКИ, ДОШКІЛЬНОЇ ТА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ

# АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ

Збірник наукових праць

Випуск 12



2025

Міністерство освіти і науки України  
Дніпровський національний університет імені Олеся Гончара  
Факультет психології та спеціальної освіти  
Кафедра педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти



## **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ**

Збірник наукових праць

**Випуск 12**

*За загальною редакцією доктора педагогічних наук,  
доцента С. А. Іванчук.*

Дніпро | ЛІРА | 2025

УДК 378(477.63)(082)

А 43

*Рекомендовано до друку вченою радою  
факультету психології та спеціально освіти  
Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара  
(протокол № 4 від 26 листопада 2025 року)*

**Рецензенти:**

**Лазаренко В. І.** – канд. соціолог. наук, доц., доцент кафедри загальної та соціальної психології Дніпровського національного університету імені Олеся Гончара.

**Савінова Н. В.** – док. пед. наук, професор, завідувача соціальної роботи, педагогіки та логопедії Чорноморського національного університету імені Петра Могили.

**За загальною редакцією завідувача кафедри педагогіки, дошкільної та спеціальної освіти доктора педагогічних наук, доцента С. А. Іванчук.**

**Редакційна колегія:**

**Л. І. Нічуговська** – д-р пед. наук, проф.;

**М. Д. Мога** – д-р пед. наук, проф.;

**М. С. Омельченко** – д-р псих. наук, доц.;

**З. П. Бондаренко** – канд. пед. наук, доц.;

**Н. В. Зимівець** – канд. пед. наук, доц.;

**О. І. Переворська** – канд. філол. наук, доц.;

**Т. П. Приходько** – канд. пед. наук, доц.;

**Л.М. Ніколенко** – канд. пед. наук, доц.;

**А. О. Криворотько** – д-р філософії, старший викладач;

**А. А. Вознюк** – старший викладач.

**А 43 Актуальні проблеми педагогіки: зб. наук. праць / редкол. : Нічуговська Л. І., Мога М. Д., Бондаренко З. П. та ін. ; за заг. ред. д-р. пед. наук, доц. С. А. Іванчук. Вип. 12. – Дніпро: ЛІРА., 2025.– 188 с.**

ISBN 978-617-8778-61-3

У збірнику висвітлено актуальні наукові проблеми педагогіки вищої школи і спеціальної освіти. Представлено спектр питань із історії педагогіки, методології освіти, теоретико-методичних аспектів навчання та виховання, формування професійної компетентності, підвищення якості освіти.

Збірник становить інтерес не лише для студентів, а й для науково-педагогічних працівників вищої школи, педагогічних працівників закладів спеціальної та інклюзивної освіти, методистів.

**УДК 378(477.63)(082)**

ISBN 978-617-8778-61-3

© Колектив авторів, 2025

**А. Бабич**, магістрантка 2 курсу  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара  
**Науковий керівник: С. Іванчук**,  
доктор пед. наук, доцент

## **ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ ДІТЕЙ З АЛАЛІЄЮ**

***Анотація.** Стаття висвітлює потенціал ігрових технологій у корекції звуковимови дітей з алалією. На основі аналізу українських досліджень окреслено механізми впливу гри на артикуляційну моторику, фонематичне сприймання та просодіку. Запропоновано поетапний протокол (постановка – автоматизація – генералізація) з використанням дидактичних, комп'ютерних і логоритмічних ігор та залученням батьків. Описано приклади ігрових вправ і індикатори результату, сформульовано рекомендації щодо добору ігор. Відзначено передумови цифровізації та потребу стандартизації протоколів оцінювання ефективності.*

***Ключові слова:** алалія; звуковимова; ігрові технології; дидактичні ігри; логоритміка; фонематичне сприймання; артикуляційна моторика; комп'ютерні ігри; дошкільники.*

***Summary.** Babych A. Use of gaming technologies in correcting the speech of children with alalia. The article highlights the potential of game-based technologies for correcting speech sound production in children with alalia. Drawing on an analysis of Ukrainian studies, it outlines mechanisms by which play influences articulatory motor skills, phonemic perception, and prosody. A step-by-step protocol (elicitation–automatization–generalization) is proposed that integrates didactic, computer-based,*

*and logo-rhythmic games with parental involvement. Examples of game activities and outcome indicators are described, and recommendations for selecting games are formulated. The article also notes the prerequisites for digitalization and the need to standardize effectiveness-assessment protocols.*

**Keywords:** *alalia; speech sound production; game-based technologies; didactic games; logo-rhythmics; phonemic perception; articulatory motor skills; computer-based games; preschoolers.*

**Постановка проблеми.** Алалія призводить до системного недорозвитку мовлення, що охоплює як фонетико-фонематичний рівень, так і програмування та реалізацію мовленнєвої дії; це ускладнює постановку та автоматизацію звуків і вимагає довготривалої, структурованої корекції. Ігрові технології розглядаються як природна для дитини форма діяльності, здатна активізувати артикуляційно-моторні та перцептивні механізми, підвищити мотивацію і забезпечити узагальнення навички у спонтанному мовленні [5, с. 8].

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Українські дослідження останніх років переконливо демонструють ефективність дидактичних, цифрових та інтерактивних ігор у корекційно-розвитковій роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, зокрема з моторною або сенсорною алалією. Так, Є. Чистова у своєму дослідженні підкреслює, що використання дидактичних ігор дозволяє структурувати етапи логокорекційної роботи, активізувати мовленнєву діяльність та стимулювати мовленнєве мислення у дітей із сенсорною алалією. Авторка зазначає, що ігровий формат знижує тривожність, посилює мотивацію та забезпечує поступову автоматизацію лексико-граматичних конструкцій [7, с. 307].

Інші науковці, зокрема О. Чепка, акцентує увагу на комплексному підході до використання ігрових технологій у роботі з дітьми, що мають тяжкі мовленнєві порушення. У його праці розроблено системи ігор, які поєднують настільні, сюжетно-рольові та рухливі формати. Такі технології не лише підтримують розвиток фонематичного слуху, а й сприяють формуванню

цілісного мовленнєвого акту в дітей із алалією [6, с. 59].

У роботі І. Брушневської наголошено на важливості інтеграції ігрових технологій у професійну підготовку логопедів. Авторка зазначає, що майбутні фахівці мають оволодівати методами добору ігор відповідно до типу мовленнєвого порушення, ступеня сформованості мовленнєвої діяльності та вікових особливостей дитини [2, с. 14].

У контексті алалії в українських логопедичних посібниках останніх років, зокрема в роботах Л. Трофименко, узагальнено провідні напрями подолання мовленнєвих порушень: розвиток слухового сприймання, стимуляція мовленнєвої активності, поетапне формування фразового мовлення, тренування артикуляційного праксису. Зазначено, що ефективність підвищується при систематичному використанні ігор, які передбачають емоційне включення та зворотний зв'язок [5, с. 6].

Окремі наукові розвідки, зокрема публікації Ю. Рібцун та Ю. Семеренко зосереджуються на питаннях логодіагностики та логокорекції дітей із моторною алалією. Акцент зроблено на необхідності стандартизованих протоколів, що передбачають ігрові завдання для виявлення рівня мовленнєвої компетентності та оцінки динаміки розвитку під впливом цільової ігрової терапії [4, с. 291].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри позитивні результати окремих програм, бракує: рандомізованих порівняльних досліджень ефективності конкретних ігрових технологій саме для групи дітей з алалією; диференційованих протоколів для сенсорної vs моторної форм; стандартизованих індикаторів результату (єдині шкали для постановки, автоматизації, генералізації); опису моделей партнерства з родиною та домашніх «мікроігор» із цифровим моніторингом виконання.

**Мета статті.** Систематизувати наявні підходи та запропонувати практико-орієнтовану модель використання ігрових технологій у корекції звуковимови дітей з алалією з урахуванням форми порушення та етапів формування мовленнєвої навички.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній українській науково-

педагогічній літературі теоретичні засади вивчення алалії зосереджуються на розмежуванні її двох основних форм – моторної та сенсорної – з урахуванням характеру порушень мовленнєвих операцій. Як зазначено у публікаціях, зокрема в роботах, Л. Трофименко, при моторній алалії на перший план виходять труднощі програмування й реалізації мовлення, що зумовлено порушенням механізмів мовленнєвого праксису, тоді як сенсорна алалія характеризується недорозвиненим розумінням мовлення через дисфункцію фонематичного сприймання. Саме ці механізми визначають диференційовану стратегію логокорекційної роботи [5, с. 7].

У контексті логопедичної інтервенції низка українських дослідників, зокрема Є. Чистова, окреслюють логіку етапного ігрового втручання, яке є особливо ефективним у корекції мовлення дітей із алалією. Такий підхід забезпечує не лише автоматизацію цільових звуків, а й створює умови для поступового переносу сформованих навичок у мовленнєву практику [7, с. 308].

На підготовчо-мотиваційному етапі, як підкреслює О. Аркадьєва, доцільно використовувати ігри на розвиток дрібної та загальної моторики, вправи для дихальної підтримки мовлення, сенсорні та логоритмічні ігри, а також фонематичні завдання на зразок «Де звучить?» або «Як звучить?». Ці вправи сприяють формуванню попередніх умов для якісної реалізації мовленнєвого акту [1, с. 54].

На етапі постановки звуків автори рекомендують включати ігри-імітації артикуляційних поз, «дзеркальні» пари, а також сюжетні міні-квести, в яких цільовий звук набуває контекстуального забарвлення. Особливу ефективність показали цифрові модулі з візуалізацією правильної артикуляції та голосової підтримки [8, с. 5].

Автоматизаційний етап, за спостереженнями Є. Числової, передбачає використання дидактичних настільних і цифрових ігор, які сприяють переходу від вимови складів до слів, словосполучень і завершених фраз. Серед найпоширеніших форм – логопедичне лото, звукове доміно, «полювання на звук», а також цифрові ігри, що моделюють діалогові сцени з включенням

цільових звуків [7, с. 308].

Фінальним є етап генералізації, який має на меті перенесення сформованої вимови у спонтанне мовлення. Тут ключову роль відіграють рольові ігри, зокрема міні-проекти на кшталт «магазин», «пошта», «ветклініка», в яких дитина застосовує нові мовленнєві конструкції в умовах, наближених до реального життя. Також ефективними є ігри з правилами та змінними ролями, що стимулюють розвиток комунікативної гнучкості та соціального мовлення [6, с. 60].

Диференціація підходів до корекції алалії залежно від її форми набуває особливого значення. Як зазначає Є. Чистова, при сенсорній алалії провідним напрямом є розвиток фонематичного сприймання, слухової уваги, вміння диференціювати мінімальні пари. Особливу ефективність демонструють цифрові вправи, що базуються на принципах ідентифікації та розрізнення звуків, включаючи інтерактивні завдання зі зворотним аудіозв'язком, які дозволяють дитині почути правильну артикуляцію та порівняти її з власною [7, с. 309].

Натомість у випадку моторної алалії, за спостереженнями дослідниці Ю. Рібцун та Ю. Семеренко, пріоритет надається формуванню моторно-артикуляційних схем через спеціально розроблені ігрові ланцюжки. Такі вправи базуються на серіації рухів, темпо-ритмічних структурах, що сприяє розвитку мовленнєвого праксису. Рекомендовано використовувати короткі інтенсивні сети з великою кількістю повторів, візуальними підказками й графічними символами для підтримки моторного планування [4, с. 294].

Цифрові інструменти виступають як ефективне доповнення до класичної логопедичної роботи. Зокрема, широко використовуються ігри серії «Логопедійка», що поєднують постановку та автоматизацію звуків через анімаційні тренажери, ігрові сцени, динамічні квести. Їх застосування дозволяє індивідуалізувати освітню траєкторію, підвищити залученість дитини та підтримати регулярність занять у домашніх умовах [3, с. 196].

У практиці застосовуються конкретні ігрові вправи, адаптовані до віку та рівня порушення. Наприклад, вправа «Лото звуків» передбачає добір карток з

цільовим звуком у різних позиціях слова – на початку, в середині чи в кінці. Важливою умовою є пояснення дитиною свого вибору та складання фрази на основі зображення. Інша вправа – «Місія: чарівний звук» – побудована за принципом сюжетного квесту з трьома рівнями складності (від складу до фрази), включаючи візуалізацію артикуляційної позиції [7, с. 309].

Для дітей із сенсорною алалією ефективною виявилася вправа «Де звучить?», яка спрямована на розвиток аудіолокалізації та диференціації мінімальних пар. У той же час для розвитку фразового мовлення використовуються цифрові сцени-діалоги в логопедичних застосунках, що дозволяють відпрацьовувати вживання цільових звуків у природних мовленнєвих ситуаціях [2, с. 15].

Моніторинг результатів логопедичної роботи має бути багаторівневим. Поєднуються щотижневі «міні-зрізи» – оцінювання відсотка правильної артикуляції складів, слів і фраз за чек-листом – зі щомісячними пробами на фонематичне розрізнення. Для домашніх занять впроваджується система журналів у цифрових додатках з фото- та аудіозвітами виконаних вправ. Як підсилювачі мотивації ефективно працюють «маркери прогресу», значки, бейджі, «скрині успіхів» тощо [2, с. 17].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Ігрові технології зарекомендували себе як ефективний інструмент логопедичної корекції звуковимови у дітей з алалією, за умови дотримання структурованого, поетапного підходу. Такий підхід передбачає чітку послідовність логопедичної роботи: підготовчо-мотиваційний етап, етап постановки звуку, автоматизації у мовленні різної складності та етап генералізації у спонтанному мовленні. Кожен із цих етапів має свої специфічні завдання, вправи та форми ігрового впливу – від моторно-артикуляційних імітацій до сюжетних цифрових сцен з цільовим звуком.

Наявні українські дослідження підтверджують високу ефективність поєднання дидактичних, рухливих та цифрових ігор, зокрема логопедичних застосунків на зразок «Логопедійка». Вони дозволяють індивідуалізувати

навчальну траєкторію, підвищити мотивацію дитини, зменшити бар'єри в артикуляційній практиці та адаптувати навантаження під тип мовленнєвого порушення (сенсорна чи моторна алалія).

Разом з тим, наукова база вітчизняних практик потребує подальшого зміцнення. Зокрема, сьогодні бракує стандартизованих протоколів застосування ігор на кожному з етапів корекції. Необхідно чітко визначити валідаційні індикатори ефективності, а також забезпечити надійний інструментарій для моніторингу прогресу (в тому числі – в цифровому форматі, із залученням чек-листів, журналів виконання та мультимедійного зворотного зв'язку).

Одним із перспективних напрямів подальших досліджень є розробка порівняльних моделей оцінювання (наприклад, через рандомізовані контрольовані дослідження – RCT) з метою виявлення кращих практик: які типи ігор, етапи втручання чи форми подання дають стійкіші результати. Особливо актуальною є проблема довготривалої генералізації звукових навичок – тобто їх закріплення та спонтанного вживання у повсякденному мовленні дитини поза межами корекційного середовища.

Також доцільним є розширення методик логопедичного супроводу в інклюзивному середовищі, де інтеграція ігрових, цифрових і комунікативних практик може бути основою індивідуального навчального плану.

Отже, впровадження ігрових технологій у логокорекційну роботу з дітьми, які мають алалію, є перспективним напрямом з високим потенціалом. Проте для підвищення його наукової та практичної цінності необхідне створення цілісної системи доказової логопедії, стандартизованих програм втручання, а також формування методичного забезпечення для логопедів-практиків та батьків.

#### **Список використаних джерел**

1. Аркадьєва О.О. Напрями корекційної роботи щодо подолання труднощів оволодіння темпо-ритмічною та ритміко-інтонаційною сторонами мовлення у дітей з особливими мовленнєвими потребами. *Інноваційна педагогіка*. 2024. № 78, т. 1. С. 53-58.

2. Брушневська І. М. Методичні аспекти використання розвивальних ігрових технологій в логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку. *Інклюзія і суспільство*. 2024. Вип. 1(6). С. 12-17. DOI: 10.32782/2787-5137-2024-1-2
3. Дмитрієва С.М., Котович Н.В. Інноваційні комп'ютерні технології в логопедичній роботі з учнями з порушеннями мовлення. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Актуальні проблеми дошкільної, початкової та спеціальної освіти в умовах кризових викликів суспільства», 14-15 травня 2025 р., Херсон., 2025. С. 194-198. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/44684/> (дата звернення: 25.10.2025)
4. Рібцун Ю., Семеренко Ю. Логодіагностика та логокорекція дітей старшого дошкільного віку з моторною алалією. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2025. №86. Т. 3. С. 290-296. DOI: 10.24919/2308-4863/86-3-43
5. Трофименко Л.І. Алалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч. – метод. посіб. Київ. 2023. 180 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/739525/2/%D0%BF%D0%BE%D1%81%D1%96%D0%B1%D0%BD%D0%B8%D0%BA-%D0%A2%D1%80%D0%BE%D1%84%D0%B8%D0%BC%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf> (дата звернення: 27.10.2025)
6. Чепка О. Ігрові технології у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з важкими порушеннями мовлення. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2023. №2(10). С. 57-66. URL: <http://ppsh.udpu.edu.ua/article/view/290571> (дата звернення: 27.10.2025)
7. Чистова Є. А. Дидактичні ігри як засіб розвитку мовлення у корекційно-розвитковій роботі з дошкільниками із сенсорною алалією. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє* : зб. наук. пр., присвяч. 85-річчю академіка В. І. Бондаря. Харків, 2023. С. 306-310. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/items/6f024159-53d9-4320-9373-d28110182746> (дата звернення: 28.10.2025)
8. Kröger B.J. A Dynamic Articulatory Model for Visualization of Speech Movement Patterns. *Computation and Language*. 2025. Vol. 1. P. 1-10. DOI: [10.48550/arXiv.2507.20343](https://arxiv.org/abs/2507.20343)

**Н. Брусник**, магістрантка 2 курсу  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара  
**Науковий керівник: Н. Савінова**,  
доктор педагог. наук, професор

## **ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНИХ СТОСУНКІВ В УЧНІВ 3 КЛАСУ В ІНКЛЮЗИВНОМУ СЕРЕДОВИЩІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

***Анотація.** У статті розглянуто теоретичний аналіз розвитку толерантних взаємин в учнів 3 класу в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти. Узагальнили та дали визначення сутності понять «толерантність» та «толерантне відношення».*

*Розглянуто основні смислові характеристики феномену толерантності та особливості толерантного відношення до осіб з особливими освітніми потребами та проаналізували результати сучасних досліджень розвитку поняття «толерантності» та «толерантне відношення».*

*У даній статті наведено наукові підходи до розуміння поняття «толерантності» у різних психологічних концепціях та досліджено чинники, що мають вплив на становлення толерантних стосунків в учнів 3 класу в інклюзивному середовищі закладу освіти.*

***Ключові слова:** толерантність, толерантне відношення, толерантні стосунки, учні з особливими освітніми потребами.*

***Summary. N. Brusnyk. Formation of tolerant relationships among 3rd grade students in an inclusive educational environment..** The article considers a theoretical analysis of the development of tolerant relationships among 3rd grade students in an inclusive environment of a general secondary education institution. The essence of the concepts of "tolerance" and "tolerant attitude" is summarized and defined.*

*The main semantic characteristics of the phenomenon of tolerance and the features of a tolerant attitude towards persons with special educational needs are considered and the results of modern research on the development of the concepts of "tolerance" and "tolerant attitude" are analyzed.*

*This article presents scientific approaches to understanding the concept of "tolerance" in various psychological concepts and investigates factors that influence the formation of tolerant relationships among 3rd grade students in an inclusive environment of an educational institution.*

**Keywords:** *tolerance, tolerant attitude, tolerant relationships, students with special educational needs.*

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується як період становлення нової гуманістичної парадигми освіти – перехід до особистісно орієнтованого навчання і виховання, який вимагає створення максимально сприятливих умов для розвитку і саморозвитку особистості кожної дитини.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Особливості становлення і розвитку толерантної особистості досліджували Т. Бакка, Т. Білоус, М. Берегова, І. Кутазава, Г. Кайдалова, Н. Савінова, О. Савченко, тощо. Психологічні основи мотивації толерантної поведінки школярів на різних вікових етапах розвитку і становлення особистості знайшли відображення у дослідженнях зарубіжних науковців Е. Frenkel-Brunswik, К. S. Budner, S. Bochner, А. P. MacDonald, R. W. Norton, В. T. Hazen, D. L. McCollum, M. S. Lane, К. Klenke [4, 5, 10].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** На сьогодні вже накопичений чималий досвід формування толерантних позицій у дітей різних вікових етапів, та питанням формування толерантних взаємостосунків в учнів 3 класу в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти приділялось недостатньо уваги.

**Мета статті:** теоретичний аналіз розвитку толерантних взаємин в учнів 3 класу в інклюзивному середовищі закладу загальної середньої освіти.

**Виклад основного матеріалу.** Питання толерантності досліджується в межах кількох наукових дисциплін – зокрема психології, соціології та юриспруденції, адже воно тісно пов'язане з правами людини, її соціальним буттям і механізмами регулювання міжособистісних відносин у суспільстві. Враховуючи це, ми звернемо увагу на трактування поняття «толерантність» у контексті діяльності правозахисників, соціологів, психологів і педагогів.

На міжнародному рівні термін «толерантність» був офіційно закріплений у 1995 році в Декларації принципів толерантності ЮНЕСКО. У цьому документі толерантність визначається як «цінність і соціальна норма громадянського суспільства, що виражається у праві кожної людини бути іншою». Декларація наголошує, що толерантність має реалізовуватись на рівні особистості, соціальних груп і держав. Згідно з позицією ЮНЕСКО, толерантність є необхідною умовою соціалізації особистості, що передбачає здатність жити в гармонії з собою та навколишнім світом [4].

В Україні ключовим нормативним актом, що регулює права людини, є Конституція України. Поняття «толерантність» нерозривно пов'язане з дотриманням прав людини, принципами недискримінації та рівності. У межах національного законодавства особлива увага приділяється визнанню різноманітності та забезпеченню рівних прав і можливостей для всіх громадян, зокрема для осіб з особливими освітніми потребами. Зокрема, ключовими документами з інклюзивної освіти в Україні є:

1. Саламанська декларація про принципи, політику та практичну діяльність у галузі освіти осіб з особливими освітніми потребами та Рамки Дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами.
2. Закон України «Про ратифікацію Конвенції про права осіб з інвалідністю і Факультативного протоколу до неї».
3. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивної освіти.
4. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр.
5. Про затвердження Порядку забезпечення допоміжними засобами для навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах освіти.

6. Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 15 вересня 2021 р. № 957.

Зазначені нормативні документи створюють основу для формування інклюзивного середовища, у якому толерантність розглядається як провідна соціальна норма. У них поняття «толерантність» трактується як «механізм соціального порозуміння» – норма, що сприяє гармонії та стабільності в суспільстві, побудованому на принципах взаємної поваги та прийняття різноманіття [2].

Отже, можна простежити поступову трансформацію уявлень про толерантність в українському контексті – від загальних правових положень до комплексного бачення соціального прийняття та інклюзії, що охоплює всі сфери суспільного життя.

Ставлення до осіб з ООП, часто базується на стереотипах, які зображають їх як «неповноцінних» або «залежних». У суспільній свідомості такі люди нерідко сприймаються як «непотрібні» або «незатребувані». З соціального погляду, особи з ООП часто виключаються з професійної сфери, а механізми їхньої адаптації до соціального середовища або взагалі відсутні, або функціонують недостатньо ефективно.

Особливо гостро ця проблема проявляється серед дітей, у яких ще не сформовані навички емоційної регуляції, толерантності та прийняття відмінностей. Саме в дитячих колективах найчастіше виникають випадки дискримінації дітей з ООП, що проявляється у формі вербальної агресії, глузування та соціального ігнорування [11].

М. Давидюк і В. Дудченко виокремлюють низку чинників, що сприяють формуванню толерантного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами, серед яких:

- усвідомлення, прийняття, повага та розуміння, що виявляються у доброзичливому ставленні до «іншого»;
- сприйняття особистості як рівноправного учасника діалогу;

- визнання рівноцінності кожної людини та свідоме стримування негативних реакцій, зумовлених відмінностями (зовнішність, мовлення, поведінка);

- готовність до взаєморозуміння та відкритого спілкування;
- щире зацікавлення у взаємодії;
- доброзичливе налаштування;
- здатність до емпатії;
- розуміння рівності прав і можливостей для всіх [7].

Ми поділяємо таке визначення і у нашому розумінні толерантне ставлення до осіб з ООП визначається як внутрішня настанова особистості, спрямована на:

- визнання відмінностей людей з ООП;
- прийняття їх рівноправ'я;
- прагнення зрозуміти їхні потреби;
- активну громадянську позицію;
- здатність до відкритої взаємодії.

Толерантне ставлення до осіб з ООП передбачає відкритість до рівноправного діалогу, прагнення до взаєморозуміння, повагу та прийняття індивідуальних особливостей іншої людини – фізичних, психологічних, соціальних тощо [9].

Саме така взаємодія, заснована на прийнятті, розумінні та повазі до відмінностей, створює умови для реалізації прав осіб з ООП і сприяє їхній повноцінній інтеграції в суспільство. Це свідчить не лише про особистий рівень толерантності, а й про загальний рівень розвитку толерантної культури в соціальному середовищі [10].

Таким чином, поняття «толерантності» можна розглядати як міждисциплінарний феномен. На основі аналізу наукових праць у галузях педагогіки, соціології та психології можна зробити висновок, що «толерантність» – це визнання права кожної людини бути собою, прийняття її як рівноправного члена суспільства, готовність зрозуміти її потреби, здатність до

конструктивного діалогу та досягнення порозуміння, зберігаючи при цьому власну точку зору, незалежно від суспільного ставлення до «нетипових» осіб.

Інклюзивна освіта має на меті інтеграцію дітей з інвалідністю в соціальне середовище та забезпечення рівного доступу до освітніх послуг для кожної дитини. Такий підхід сприяє формуванню толерантного ставлення до учнів з особливими освітніми потребами, адже однією з її ключових цілей є задоволення освітніх потреб не лише дітей з ООП, а й усіх учасників навчального процесу.

А. Колупаєва визначає основні принципи інклюзивної освіти, серед яких:

- цінність людини не залежить від її здібностей і досягнень;
- кожна людина здатна відчувати і мислити;
- кожна людина має право на спілкування та бути почутою;
- усі люди потребують одне одного;
- справжня освіта можлива лише в контексті реальних взаємин;
- усі люди потребують підтримки та дружби однолітків;
- для всіх учнів прогрес важливіший за неможливість досягнень;
- різноманіття збагачує всі сторони людського життя [1].

Ці принципи відображають сутність поняття «толерантного відношення». Виходячи з них, можна сказати, що інклюзивна освіта спрямована на створення дитячого колективу, де кожен відчуває свою цінність, причетність і значущість.

Принципи інклюзивної освіти формують її ідеологію, яка полягає у виключенні дискримінації учнів, формуванні толерантного ставлення серед школярів, рівному ставленні до всіх, але водночас – у дотриманні спеціалізованих умов для осіб з особливими освітніми потребами [3].

Інклюзивна освіта – це не просто формат спільного навчання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому закладі. Вона передбачає комплексну діяльність педагогів, спрямовану на вирішення широкого спектра завдань: психолого-педагогічних, соціально-педагогічних, реабілітаційних, консультативно-діагностичних, психотерапевтичних, корекційних тощо. Одним із ключових завдань інклюзивного підходу є інтеграція дитини в учнівський колектив, її адаптація в класному середовищі та розвиток толерантного

ставлення серед школярів до дітей з ООП [12].

Як слушно зазначає Н. Савінова у навчально-методичному посібнику «Технології виховної роботи в інклюзивному середовищі»: «Ідея включення вимагає від нас не лише «включити», але й «включитися» у процес взаємодії з іншими, навчитися бути відкритими до спілкування, бачити необхідність власних змін, вміти приймати особливості й відмінності інших людей» [6].

Організація інклюзивного навчання вимагає від педагогів створення освітнього середовища, заснованого на принципах прийняття та взаємної поваги між учнями.

Толерантність як особистісна риса має значення незалежно від наявності інклюзивної освіти в школі. Як зазначає О. Лис: «Толерантність є необхідною умовою для реалізації потенціалу особистості в майбутньому, адже дитина через неї набуває досвіду взаємної поваги, доброзичливого та терпимого ставлення до інших людей» [9].

Формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання є складним соціальним викликом сучасності. Серед основних проблем – недостатня обізнаність батьків щодо специфіки та переваг інклюзивної освіти, технічна неготовність шкіл, а також відсутність належної підготовки педагогів до роботи з дітьми з ООП у змішаних класах [3].

Попри те, що питання розвитку толерантності серед батьків і педагогів частково вирішуються на державному рівні, важливим завданням самих учителів залишається формування толерантного ставлення серед учнів – однолітків дітей з ООП, які навчаються разом із ними в загальноосвітніх закладах і можуть проявляти упереджене або негативне ставлення.

О. Саннікова, О. Санніков визначили основні етапи формування толерантного ставлення до учнів з особливими освітніми потребами серед школярів, педагогів і батьків у контексті інклюзивного навчання:

1. Аналіз соціальних настроїв щодо інклюзивної освіти та ставлення до осіб з інвалідністю. До щорічного плану роботи закладу освіти слід включати

заходи, спрямовані на формування позитивного ставлення до інклюзії серед усіх учасників освітнього процесу – учнів, педагогів і батьків.

2. Організаційна діяльність, що охоплює проведення свят, конкурсів, соціальних акцій, які акцентують увагу на проблемах доступності освіти для дітей з ООП. Важливими напрямками є реалізація соціальних проєктів, підвищення кваліфікації педагогів, включення відповідних тем до роботи методичних об'єднань, а також організація культурно-просвітницьких заходів для дітей і їхніх родин.

3. Інформаційна робота, яка включає оновлення інформаційних стендів, створення тематичних куточків, розміщення матеріалів на сайті школи, публікації у шкільних виданнях, а також виступи на батьківських зборах з метою формування позитивного ставлення до дітей з ООП.

4. Співпраця з батьківською радою, яка за підтримки адміністрації та педагогів сприяє згуртуванню батьків у єдину спільноту, розвитку конструктивних взаємин між дорослими та дітьми. Доцільним є створення клубів і дитячих об'єднань за участю батьків, а також організація батьківської бібліотеки з рекомендованою літературою від фахівців [8].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** У цій статті було здійснено теоретичне осмислення питання формування толерантного ставлення школярів до однолітків з особливими освітніми потребами в умовах закладу загальної середньої освіти.

Здійснено аналіз наукових праць таких дослідників, як Н. Савінова, М. Берегова, Є. Єкжанова, Н. Малофєєв, В. Михайлова, Н. Семаго, М. Семаго, Є. Самсонова, Н. Назарова, Ю. Моздокова тощо [3, 5].

На основі трактування поняття «толерантність» у працях О. Карякіної, Л. Колобової, І. Пчелінцевої, Ю. Тодорцевої, а також відповідно до визначення, поданого в Декларації ООН, нами було сформульовано розуміння толерантності щодо осіб з ООП як особистісної риси, що виявляється у рівноправному ставленні, прийнятті та розумінні їхніх фізичних обмежень, а також у готовності до відкритої та доброзичливої взаємодії [7].

У процесі теоретичного аналізу толерантного ставлення учнів до однокласників з ООП у шкільному середовищі встановлено, що воно реалізується через прийняття толерантності як поведінкової моделі, заснованої на таких цінностях, як єдність учасників освітнього процесу, підтримка, прийняття, прагнення до взаємодопомоги та активна участь у спілкуванні.

У ході вивчення методів, спрямованих на розвиток толерантного ставлення серед учнів до однокласників з ООП, було виокремлено дві основні категорії: пасивні (інформаційні) та активні (ігрові методики, тренінги, заняття, творчі форми діяльності).

### Список використаних джерел

1. Гончаренко А. М. Педагогічні умови становлення гуманних взаємин: автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.08. Київ, 2003. 22 с.
2. Загальна декларація прав людини. Прийнята резолюцією 217 А(III) Генеральної Асамблеї ООН від 10 грудня 1948 року. URL: [https://www.un.org/ru/documents/decl\\_conv/declarations/declhr.shtml](https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/declarations/declhr.shtml)
3. Зварич І. М., Чуйко Г. В., Чаплак Я. В. Толерантність як прояв байдужості. *Психологічний часопис*. 2021. Т. 7. № 6. С. 57–73. DOI: <https://doi.org/10.31108/1.2021.7.6.6>. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/1258/779>
4. Пархоменко О. М. Критерії та рівні гуманістичного виховання школярів. *Педагогічний вісник : Науково-методичний журнал*. Черкаський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти. 2004. № 1. С. 36–43.
5. Савінова Н. В. Гуманістичні ідеї толерантності в педагогічній спадщині В. Сухомлинського. *Науковий вісник: Миколаївського державного університету імені В.О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2014. № 46 С. 120–124.
6. Савінова Н. В., Середа І. В., Берегова М. І. Технології виховної роботи в інклюзивному середовищі. Миколаїв : Видавець Румянцева ГВ, 2022. 243 с.
7. Чуйко Г. В., Чаплак Я. В. Толерантність у житті людини і суспільства. *Психологічний часопис : збірник наукових праць / за ред. С.Д. Максименка*. Київ : Інститут психології імені Г. С. Костюка НАПН України. 2020. Т. 6. Вип. 2. С. 29–42. DOI: 10.31108/1.2020.6.2.3.55. URL: <https://www.apsijournal.com/index.php/psyjournal/article/view/845/511>
8. Саннікова О.П., Санніков О.І. Толерантність до невизначеності як предиктор

прийняття рішення особистістю. Вісник післядипломної освіти. Серія «Соціальні та поведінкові науки». №12(41). 2022. С.98-123

9. Шапар В. Сучасний тлумачний психологічний словник. Харків : Прапор, 2007. 640 с.

10. Bayer S., Lev-Wiesel R., Amir M. The Relationship between Basic Assumptions, Posttraumatic Growth, and Ambiguity Tolerance in an Israeli Sample of Young Adults: A Mediation-Moderation Model. *Traumatology*. 2007. Vol. 13. P. 4–15. URL: <https://doi.org/10.1177/1534765607299908>

11. Khilko S. Study of future psychologists' tolerance to uncertainty maturity. *Science and Education*. 2017. Issue. 9. P. 59–67. URL: <https://doi.org/10.24195/2414-4665-2017-9-10>.

12. Perna L. W. Conclusions and recommendation for policy, practice? And future research. Understanding the working college student: new research and its implications for policy and practice / Ed. L. W.Perna. Stylus Publishing, LLC, 2012. 283–305.

**УДК 376-053.2-056.264**

**С. Голікова**, магістрантка 2 курсу  
Дніпровський національний університет  
імені Олеся Гончара  
**Науковий керівник: М. Омельченко**,  
доктор психологічних наук, професор

## **РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЧЕРЕЗ ВПРОВАДЖЕННЯ В КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИВАЛЬНУ РОБОТУ МЕТОДУ ПРОЕКТІВ**

*Анотація.* Розглянуто зміст понять «інтелектуальні порушення помірного ступеню», «мовленнєві розлади», «розвиток мовлення», «метод проектів». Проаналізовано розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню. Визначено зв'язок мовленнєвих порушень з загальним недорозвиненням психіки у дітей з інтелектуальними порушеннями. Описано як вади мовлення дитини з інтелектуальними порушеннями негативно

впливають на її подальший емоційний та інтелектуальний розвиток. Запропоновано метод проектів як ефективний інструмент стимулювання мовленнєвого розвитку дітей під час впровадження корекційно-розвиткової програми мовленнєвого розвитку «Розвиток мовлення – шлях до успіху» у навчально-виховний процес в спеціальній школі».

**Ключові слова:** «розвиток мовлення», «інтелектуальні порушення помірнього ступеню», мовленнєві розлади», «метод проектів»).

**Summary. S. Holikova. Speech development of children with intellectual disabilities through the implementation of the project method in correctional and developmental work.** The article considers the essence of the concepts “moderate intellectual disabilities,” “speech disorders,” “speech development,” and “project method.” The peculiarities of speech development in children with moderate intellectual disabilities are analyzed. The relationship between speech disorders and the general underdevelopment of mental functions in children with intellectual disabilities is identified. The study describes how speech impairments negatively affect the further emotional and intellectual development of such children. The project method is proposed as an effective tool for stimulating children’s speech development during the implementation of the speech development correctional program “Speech Development – the Path to Success” in the educational process of a special school

**Keywords:** speech development, moderate intellectual disabilities, speech disorders, project method

**Постановка проблеми.** Сучасний етап розвитку суспільства ставить перед освітою нові завдання, спрямовані на істотне посилення уваги до навчання, виховання і розвитку особистості. Завдання покращення підготовки вихованців до самостійного життя стоять і перед спеціальною школою. Однією з умов їх вирішення є посилення корекційно-розвиваючої ролі навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями помірнього ступеню [5]. За цієї умови навчання

забезпечуватиме таким дітям можливість у майбутньому брати активну участь у соціальному житті.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Діти з інтелектуальними порушеннями є найбільш численна група серед дітей з обмеженими психічними і фізичними можливостями. Психолого-педагогічна характеристика дітей з помірною і тяжкою ступенями порушення інтелектуального розвитку висвітлена у наукових працях О. Гаврилова, Л. Занкова, Д. Ісаєва, У. Крістен, О. Маллера, Г. Сухаревої, Г. Цикото, Л. Шипіциної. Інтелектуальні порушення – це стійкі порушення пізнавальної діяльності в результаті органічного ураження головного мозку. А. Аніщук звертає нашу увагу на те, що «у цьому визначенні слід підкреслити наявність трьох ознак: органічне дифузне пошкодження кори головного мозку, системне порушення інтелекту, виразність та незворотність цього порушення. Брак хоча б однієї з цих ознак свідчатиме про те, що ми маємо справу не з розумовою відсталістю, а з якимось іншим видом онтогенезу» [1, с. 37].

Тому відставання у розвитку, яке зумовлене несприятливими соціальними умовами, деравацією, педагогічною занедбаністю, дуже часто фахівці розглядають як розумову відсталість. Видатний психолог Л. Виготський висунув ідею про складність структури аномального розвитку дитини, згідно з якою наявність дефекту якогось одного аналізатора чи інтелектуальної вади не спричинює ізольоване випадіння однієї функції, а призводить до цілої низки відхилень, унаслідок чого виникає цілісна картина своєрідного атипового розвитку. Розрізняють первинний дефект, викликаний тим чи іншим хвороботворним фактором, і вторинні відхилення, що виникають у процесі онтогенетичного розвитку дитини як наслідок дії первинного дефекту. У складній структурі дефекту вторинні ознаки можна розглядати не тільки з точки зору їх негативної характеристики, та й як прояви позитивних можливостей дитини з дефектом, що активізується в процесі її пристосування до умов розвитку. Таким чином, пристосування дитини з обмеженими можливостями до дійсності відбувається за рахунок опори на більш збережені функції.

**Виклад основного матеріалу.** Основною закономірністю освітнього процесу для дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню є взаємозв'язок навчання, виховання, розвитку і корекції. Для розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями навчання, виховання, розвиток і корекція повинні бути єдиним процесом, який передбачає введення корекційних завдань як інтегрованої складової частини. Саме ця інтеграція є певною відмінністю освітнього процесу дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню.

Враховуючи особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню та їх можливості в оволодінні мовленнєвим розвитком взагалі, та граматичним ладом зокрема, слід зазначити, що подібні порушення можуть бути виправлені тільки в результаті спеціально організованої корекційної роботи.

Необхідною умовою формування соціально активної і духовно багатой особистості є оволодіння мовленням як засобом спілкування. При порушеннях інтелектуального розвитку помірного ступеню через загальне недорозвинення психіки збагачення досвіду протікає уповільнено і спотворено [3]. Аномально розвинені практична та пізнавальна діяльності не можуть сприяти швидкому накопиченню уявлень і не стимулюють появу нових інтересів та потреб. Дитина не відчуває необхідності у мовленнєвому спілкуванні з оточуючими.

Проте мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню характеризується не лише бідністю словника, ще спостерігається неточність використання значення слів. У нормотипових дітей значення слів засвоюються з досвідом, у процесі практичної діяльності. У дітей з інтелектуальними порушеннями накопичення досвіду здійснюється спотворено, сповільнено через недостатність когнітивних функцій, а також у зв'язку з властивою їм пізнавальною пасивністю.

Дефекти вимови, що є наслідком не стільки недостатності роботи артикуляційного апарату, скільки порушення звукового аналізу і синтезу слів, різко негативно впливають на подальший розвиток мислення й мовлення дитини з інтелектуальними порушеннями, створюють перешкоди для опанування

будови слова, призводять до перестановки звуків, складів у словах, недовимови закінчень. Невиразно сприймаючи слова, особливо подібні за звучанням фонем, дитина не може розрізнати відтінки значень багатьох слів [4]. Це сповільнює засвоєння словника та граматичної будови мови.

Вади вимови створюють перешкоди для спілкування дитини з оточуючими. Це, в свою чергу, поглиблює порушення її інтелектуального й емоційного розвитку, викликає замкнутість, невпевненість у собі та своїх знаннях і ще більше знижує пізнавальну активність, зменшує потребу в спілкуванні та уповільнює мовленнєвий розвиток.

Порушення темпу мовлення ускладнює його сприймання і знижує можливості спілкування. Невміння дітей з порушенням інтелектуального розвитку помірного ступеню користуватися інтонацією позбавляє їхнє мовлення емоційності. З метою розвитку інтонаційного аспекту мовлення в спеціальній школі широко застосовують різноманітні прийоми навчання. Це виразне читання завчених віршів, читання в особах або драматизація нескладних казок, оповідань або байок, вимова однієї й тієї самої фрази з передачею різних почуттів, визначення того, з яким почуттям вимовлене висловлювання тощо.

Отже, крім порушення звуковимови у мовленні учнів з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню можна виокремити монотонність, сповільненість, відсутність логічного наголосу, інтонаційні дефекти.

Поряд із системою смислових зв'язків, на основі яких слова об'єднуються у семантичні групи, у дітей з інтелектуальними порушеннями часто виникають зовнішні, звукові зв'язки, які дають їм змогу сприймати як синоніми слова, подібні за звучанням. Дітям з інтелектуальними порушеннями важко усвідомити багатозначність слів. Зазвичай вони засвоюють лише якесь одне значення, що ускладнює для них розуміння мовлення у тих випадках, коли слово використовується в іншому своєму значенні [2].

У словнику дитини з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню з частин мови переважають в основному іменники, що позначають назви конкретних предметів. Вона не завжди знає назви багатьох предметів, що її

оточують. У словнику дітей середньої школи мало слів, які мають узагальнене значення (меблі, одяг, взуття, овочі). Узагальнювальні та абстрактні терміни засвоюються дітьми з інтелектуальними порушеннями лише завдяки спеціальному навчанню і вживаються з власної ініціативи дуже рідко.

Дієслова, які вони використовують у власному мовленні, відрізняються однотипністю, синонімічною бідністю. Замість слів, що позначають конкретні дії, учні допоміжної школи часто використовують лише одне дієслово — «робити». Вони не намагаються уточнити значення дієслова за допомогою префіксів, що позначають напрям руху.

Дуже мало в словнику таких дітей прикметників. Описуючи предмет, діти зазвичай називають лише його колір та величину і не вказують на інші властивості (форму, якість поверхні тощо). Школярі недиференційовано розуміють значення багатьох прикметників, а також неправильно утворюють їх. Особливо повільно відбувається розширення словника прикметників, що позначають особистісні якості людини. Замість прикметників у цьому випадку розумово відсталі школярі використовують іменники. Украй бідним в учнів є запас прислівників. Він, як правило, є обмеженим словами «тут», «там», «потім». Діти часто плутають прислівники, що позначають просторові відношення. Лише завдяки спеціальному навчанню діти починають користуватися такими словами, як «завтра», «багато», «далеко» [5].

Мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню складається з простих, непоширених, часто неповних і неправильно побудованих речень. Висловлювання можуть бути однослівними і мати синкретичний характер – коли одним словом позначається ситуація чи подія. Їхні розповіді становлять ланцюжок із граматично однозначних речень.

Перехід до вживання поширених, а тим паче складних речень здійснюється дуже повільно. В учнів спеціальної школи виявляється порушеним і розуміння зверненого до них мовлення.

Відповідно освітніх програми предметів з мовленнєвого розвитку, які містять конкретні корекційні завдання для всіх розділів і тем навчальних

дисциплін, спрямовані на подолання труднощів і порушень, розвиток мовленнєвої діяльності учнів. Вчитель має не лише знати сфери, в яких дитина відчуває труднощі, а й вивчити її індивідуальні особливості розвитку, зокрема конкретні труднощі, структуру порушення, збережені можливості, спрямованість тощо. Така конкретизація дозволяє здійснити правильний прогноз розвитку дитини, визначити зміст корекційно-розвиткової роботи та індивідуального підходу, особливості методики навчання; а узагальнення матеріалів щодо всіх учнів класу сприятиме виділенню спільних проблем, добору загальних корекційно-розвиткових прийомів і засобів, які й будуть використані у освітньому процесі [4].

Аналізуючи загальні та індивідуальні об'єкти корекції учнів, вчитель має обирати на кожен урок лише окремі з них і, відповідно, розв'язувати не всю суму корекційних завдань, а лише ту частину з них, яка обумовлена дидактичною метою уроку і характером навчального матеріалу. На уроці розв'язується одне або кілька конкретних корекційно-розвиткових завдань, решта в цей час не актуалізується. Проте на інших уроках згідно з навчальними цілями і характером матеріалу провідними стають інші корекційні завдання. Головне при цьому, щоб вчитель проводив корекційно-розвиткову роботу в системі, щоб виділена ним певна ланка підпорядковувалась загальним корекційним цілям.

У контексті окреслених завдань сучасної освіти та специфічних потреб дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню, метод проєктів постає як ефективний інструмент для стимулювання мовленнєвого розвитку. Цей підхід, що ґрунтується на активній, самостійній та цілеспрямованій діяльності учнів, дозволяє інтегрувати корекційні завдання в природний і цікавий для дітей процес навчання.

Педагогічної технології, особистісно-орієнтовані технології та «метод проєктів» як один з різновидів особистісно-орієнтованої технології в сучасній школі достатньо широко досліджуються науковцями: О. Аніщенко, О. Дубасенюк, І. Дичківською, М. Кларіним, В. Олійник, Н. Савіною, О. Пехотою, Л. Бурковою, А. Нісімчук, О. Падалкою, О. Шпак.

Традиційні методи роботи з дітьми, які мають помірні інтелектуальні порушення, часто зосереджені на послідовному засвоєнні окремих елементів мови. Проте, як зазначено вище, мовлення цих дітей характеризується не лише бідністю словника та граматичними помилками, а й загальне недорозвинення психіки, що впливає на формування мотивації до спілкування та пізнавальну активність. Метод проєктів дозволяє подолати ці бар'єри, оскільки він створює умови для формування внутрішньої мотивації до мовленнєвого спілкування. Саме участь у проєкті передбачає спільну діяльність, обговорення ідей, розподіл ролей та презентацію результатів. Це спонукає дітей до активного використання мовлення для досягнення спільної мети, що є потужним стимулом для подолання комунікативних труднощів. Необхідність обговорювати, домовлятися, висловлювати свої думки та розуміти інших, природно включає їх у мовленнєву взаємодію.

Замість ізольованого вивчення слів та правил, проєктний метод пропонує їх засвоєння в реальних життєвих ситуаціях. Це сприяє більш глибокому та осмисленому засвоєнню лексики та граматичних конструкцій.

Проєктна діяльність завжди завершується презентацією результатів, що вимагає від учнів вміння складати розповіді, описувати свої дії, пояснювати свої рішення. Це стимулює формування складних речень, покращує логіку висловлювань, вчить структурувати інформацію та передавати її слухачеві. Вчитель може надавати індивідуальну підтримку, допомагаючи формулювати думки, добирати відповідні слова та будувати речення.

Під час презентації проєкту, а також у процесі роботи над ним (наприклад, при інсценуванні, читанні у ролях), діти вчаться виразно промовляти фрази, використовувати різну інтонацію для передачі емоцій, що є критично важливим для поліпшення сприймання їхнього мовлення оточуючими [3]. Драматизація нескладних сценаріїв у рамках проєкту може стати чудовим інструментом для розвитку інтонації, логічного наголосу та темпу мовлення.

Також проєктний метод вимагає від дітей активного пошуку інформації, її аналізу, синтезу та застосування на практиці. Це стимулює розвиток

мисленневих операцій, які тісно пов'язані з мовленням. Робота над проектом надає конкретний, візуально підкріплений досвід, що допомагає подолати «пізнавальну пасивність», характерну для дітей з інтелектуальними порушеннями. Спільна робота над проектом розвиває вміння слухати та розуміти інших, домовлятися, знаходити компроміси. Це покращує соціальну взаємодію та готує дітей до більш успішної інтеграції в суспільство.

Розроблена та впроваджена нами в навчально-виховний процес спеціальної школи корекційно-розвивальна програма «Розвиток мовлення – шлях до успіху» з впровадженням технології методу проектів як ефективного інструмента стимулювання мовленнєвого розвитку. Цикл занять складався з 15 групових занять, що тривали протягом двох місяців два рази на тиждень. Кожне заняття було розраховане на 30-40 хвилин. Під час цих занять в процесі створення проекту на кожному уроці ми розвивали зв'язне мовлення, фонематичний слух, граматичний лад, збагачували словниковий запас та розуміння мовлення дітьми з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню. Ми використовували різноманітні дидактичні ігри, практичні вправи, завдання, працювали над створенням практичних, ігрових та творчих проектів.

З метою виявлення наявності якісно позитивних змін розвитку мовлення дітей шкільного віку з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню, нами було проведено повторну діагностику на третьому етапі дослідження. Обробка даних повторного дослідження показує, що показник високого рівня в експериментальній групі збільшився на 26,7%, з 20% на констатувальному етапі до 46,7% на контрольному етапі дослідження. В свою чергу показник середнього рівня зменшився з 53,3% на констатувальному етапі до 37,4% на контрольному етапі дослідження. Спостерігається зниження показника низького рівня з 26,7% на констатувальному етапі до 15% на контрольному етапі дослідження.

## Узагальнені результати III етапу дослідження в КГ та ЕГ

Група		Рівень		
		високий	середній	низький
КГ (6 дітей)	кількість	1,4	3,4	1,2
	%	23,8%	57,8%	18,4%
ЕГ (6 дітей)	кількість	2,8	2,2	1
	%	47,6%	37,4%	15%

Це означає, що метод проєктів є ефективним інструментом стимулювання розвитку мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню в спеціальній школі. Розроблена корекційно-розвивальна програма «Розвиток мовлення – шлях до успіху» сприяє розвитку мовлення дітей з помірними інтелектуальними порушеннями.

**Висновки та перспективи дослідження.** Отже, сучасний підхід до навчання дітей з інтелектуальними порушеннями помірного ступеню вимагає інтеграції корекційно-розвивальних завдань в освітній процес. Метод проєктів є одним з найбільш ефективних інструментів для досягнення цієї мети, особливо у сфері мовленнєвого розвитку.

## Список використаних джерел

1. Аніщук А.М. Основи дефектології та логопедії: навч. - метод. посіб. для студентів факультету психології та соціальної роботи, спеціальність «Дошкільна освіта: практична психологія»/ А.М. Аніщук. – Ніжин: НДУ ім. М. Гоголя, 2012. – 175 с.

2. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку /навчально-методичний посібник / Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. За наук. ред. О.В. Чеботарьової, О.І. Мякушко. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 558 с.

3. Кравець Н.П. Корекційна робота з розумово відсталими учнями на уроках літературного читання : навчальний посібник. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. 199 с.

4. Миронова С.П., Буйняк М.Г., Гаяш О.В. Методика проведення корекційно-розвиткових занять з дітьми з порушеннями пізнавальної діяльності: навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2022. 172 с.

5. Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями/навчально-методичний посібник / авт.: О. В. Чеботарьова, Г. О. Блеч, І. В. Гладченко, С. В. Трикоз, І.В. Сухіна, Н. А. Ярмола.: за наук. ред. О.В. Чеботарьової. Київ, ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2018. 123 с.

**УДК 37.013.43:159.922**

**О. Гончарова**, магістрантка 2 курсу  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара

**О. Переворська**, канд. філол. наук, доцент  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара

## **РОЗВИТОК ВЕРБАЛЬНОЇ КОМУНІКАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

***Анотація.** У статті висвітлено результати теоретичного аналізу особливостей розвитку вербальної комунікації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями психічного розвитку в умовах інклюзивного освітнього середовища. Представлено дані емпіричного дослідження, у межах якого була апробована корекційно-розвивальна програма «Говоримо разом», спрямована на формування мовленнєвих умінь, збагачення словникового запасу та вдосконалення комунікативних навичок дітей. Отримані результати підтвердили ефективність запропонованої програми.*

**Ключові слова:** вербальна комунікація, діти дошкільного віку, порушення психічного розвитку, інклюзивна освіта, корекційно-розвивальна програма, мовленнєва активність.

**Summary.** *O. Honcharova, O. Perevorska. Development of verbal communication in older preschool children with mental development disabilities in inclusive education. The article presents the results of a theoretical analysis of the peculiarities of verbal communication development in senior preschool children with mental developmental disorders within an inclusive educational environment. It also provides empirical research data obtained during the implementation of the corrective and developmental program “Let’s Talk Together”, aimed at fostering speech skills, enriching vocabulary, and improving children’s communication abilities. The findings confirmed the effectiveness of the proposed program.*

**Keywords:** *verbal communication, preschool children, mental developmental disorders, inclusive education, corrective and developmental program, speech activity.*

**Постановка проблеми.** В умовах сучасних суспільних змін в Україні інклюзивна освіта набула статусу одного з провідних напрямів освітньої політики, спрямованої на забезпечення рівних можливостей для всіх дітей. Її головною метою є створення сприятливого середовища, в якому кожна дитина має змогу розвиватися відповідно до власного потенціалу, незалежно від індивідуальних психофізичних особливостей [2]. Водночас одним із ключових завдань корекційно-розвивальної роботи в інклюзивному просторі є розвиток і стимулювання вербальної комунікації у дітей із порушеннями психічного розвитку (ППР). Мовлення при цьому постає не лише засобом передачі інформації, а й важливим чинником пізнавальної активності, емоційного самовираження та соціальної взаємодії.

У наукових дослідженнях комунікативна компетентність розглядається як складне інтегративне утворення, що відображає рівень психічного розвитку дитини, її здатність ініціювати контакт, формулювати власні думки, розуміти

мовлення інших і адекватно виражати емоції засобами слова. Саме в інклюзивному навчальному середовищі вербальна комунікація набуває особливої значущості, оскільки виступає основою для взаємодії з однолітками та педагогами, формування навичок спільної діяльності, соціальної адаптації й пізнавального розвитку.

Діти дошкільного віку з ППР часто мають виражені труднощі мовленнєвого характеру, що ускладнюють їх включення у групові форми роботи та взаємодію з однолітками. Обмежений словниковий запас, порушення граматичної будови, низька мовленнєва активність, а також труднощі у розумінні зверненого мовлення створюють бар'єри для повноцінної участі в освітньому процесі. Зазначене актуалізує потребу у розробленні й впровадженні спеціальних корекційно-розвивальних програм, спрямованих на активізацію вербальної діяльності та формування комунікативної компетентності дітей із особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Суттєвий внесок у розвиток теорії та методики інклюзивної освіти зробили А. Колупаєва, М. Порошенко, В. Любарець, Г. Васильєва, Ж. Вєрьовкіна, які підкреслюють важливість індивідуалізації освітнього процесу й створення безбар'єрного середовища. В. Засенко акцентує на сучасних викликах освіти осіб з особливими потребами в умовах воєнного часу. У працях С. Коноплястої висвітлено основи логопсихології, закономірності мовленнєвого розвитку та моделі психокорекційної допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями. Дослідження М. Шеремет і Н. Базими зосереджене на формуванні комунікативної функції мовлення у дітей з аутизмом і доводить ефективність індивідуалізованого підходу.

І. Баранець, І. Кравченко, Ю. Рібцун, Л. Трофименко, І. Войтюк, І. Марченко, О. Переворська розробили програми розвитку мовленнєвої активності, обґрунтувавши ефективність ігрових, логоритмічних, психолінгвістичних і художньо-творчих методів. Психолінгвістичні аспекти мовлення досліджували С. Долженко, Ю. Рібцун, Е. Данілавічюте,

Л. Трофименко, розглядаючи мовлення як інтегративний психічний процес, тісно пов'язаний із пізнавальною та емоційною сферою. З позицій спеціальної психології С. Михальська та А. Чобанян підкреслюють зв'язок мовлення з когнітивними механізмами й соціальною взаємодією.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз наукових джерел свідчить, що, попри значну кількість досліджень, питання активізації вербальної комунікації дітей дошкільного віку із ППР в умовах інклюзивного середовища залишається недостатньо розробленим. Потребує подальшого вивчення пошук ефективних корекційно-розвивальних засобів, здатних поєднувати мовленнєву, емоційну та соціальну складові розвитку дитини дошкільного віку.

**Мета статті.** Метою статті є теоретичне обґрунтування та емпірична перевірка ефективності корекційно-розвивальної програми «Говоримо разом», спрямованої на стимулювання вербальної комунікації дітей старшого дошкільного віку з ППР в умовах інклюзивного освітнього середовища.

**Виклад основного матеріалу.** Вербальна комунікація є одним із провідних механізмів людської взаємодії. Вона забезпечує не лише обмін інформацією, а й сприяє розвитку мислення, пізнання та соціальної включеності особистості. Сам термін «вербальний» (від лат. *verbum* – слово) підкреслює, що основним засобом цього виду спілкування є мовлення – складна психолінгвістична система, яка водночас виступає і каналом передавання смислів, і інструментом пізнання світу [1].

У дошкільному віці мовленнєвий розвиток є одним із ключових чинників психічного становлення дитини. Він забезпечує взаємозв'язок між когнітивною, емоційною та соціальною сферами. У дітей з ППР цей процес має особливості: мовлення розвивається повільніше, словниковий запас обмежений, граматики спрощена, а розуміння зверненого мовлення часто ускладнене. Це знижує ефективність спілкування та ускладнює навчання [3].

У дитини при ППР спостерігається уповільнене формування звуковимови, обмежена лексика, спрощена граматики, але дитина може розуміти прості

інструкції й висловлювати базові думки. Такі діти добре реагують на корекційно-розвивальні заняття, спрямовані на розвиток мовлення й комунікації. Для ефективної корекційно-педагогічної роботи важливо враховувати індивідуальні особливості дітей, створюючи адаптовані програми, які стимулюють мовленнєву активність, розвивають комунікативну компетентність і сприяють соціальній інтеграції.

Аналіз наукових підходів дає змогу обґрунтувати гіпотезу: якщо корекційна робота щодо активізації вербальної комунікації дітей дошкільного віку з ППР здійснюватиметься за умов систематичних, спеціально організованих занять у межах розробленої програми «Говоримо разом», яка поєднує психолінгвістичні, педагогічні та творчі методи, то це сприятиме підвищенню рівня комунікативної активності дітей дошкільного віку з ППР, поліпшенню їх соціальної адаптації та інтеграції в інклюзивне середовище.

Для перевірки висунутої гіпотези нами організоване та проведене емпіричне дослідження з 9 дітьми дошкільного віку, які мають ППР та відвідують інклюзивні групи у Закладі дошкільної освіти (ясла-садок) комбінованого типу № 24 «Казка» Кам'янської міської ради. Дослідження проведене у 3 етапи: констатувальний, формувальний та контрольний. Для дослідження використано комплект методів та методик. Теоретичні методи: аналіз та узагальнення психолого-педагогічної, методичної, логопедичної літератури та наукової періодики; аналіз навчальних програм та методичних посібників; аналіз результатів емпіричного дослідження. Емпіричні методи: спостереження, анкетування, педагогічний експеримент. Математично-статистичні методи: метод математичної пропорції, непараметричний U-критерій Манна-Уїтні для малих вибірок. Інтерпретаційні методи: таблиці та рисунки.

Для перевірки гіпотези дослідження були використані такі методики: 1. Анкета для батьків та вихователів (укладач О. Гончарова); 2. Методика «Виявлення рівня мовленнєвого розвитку дошкільника» Н. Мікляєвої [3]; 3. Методика «Діагностика стану фонематичних компонентів мовлення» Є.

Зайцевої, В. Шептунової [3]; 4. Методика «Діагностична картка комунікативно-мовленнєвої діяльності старших дошкільників» І. Баранець [1]. 5. Корекційно-розвивальна програма «Говоримо разом» (укладач О. Гончарова).

На констатувальному етапі дослідження визначено початковий рівень комунікативної активності дітей дошкільного віку. Отримані дані на констатувальному етапі свідчать, що більшість дітей досліджуваної вибірки мають недостатньо розвинену вербальну комунікацію, що проявляється у низькому рівні мовленнєвої активності, бідному словниковому запасі, обмежених комунікативних ініціативах і труднощах у розумінні зверненого мовлення. Це підтверджує необхідність впровадження цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з ППР, спрямованої на стимулювання мовленнєвої активності та розвиток вербальної комунікації в інклюзивному освітньому середовищі.

Розроблена програма «Говоримо разом» має комплексний характер і охоплює кілька взаємопов'язаних напрямів: розвиток слухо-мовленнєвих умінь, розширення словникового запасу, формування експресивного та зв'язного мовлення, удосконалення комунікативних і соціальних навичок. Її зміст розраховано на 30 занять, що проводяться протягом п'яти місяців. Така тривалість забезпечує поступове формування мовленнєвих умінь у дітей дошкільного віку, їх закріплення та перенесення у природні комунікативні ситуації.

Програма складається з п'яти тематичних блоків, кожен з яких має власну мету та зміст. Блок 1. Формування слухо-мовленнєвих навичок і фонематичного слуху – спрямований на розвиток слухового сприймання, фонематичної уваги та пам'яті. Використовуються дидактичні ігри («Що звучить?», «Хто як говорить?»), вправи на розпізнавання звуків, виділення першого звука, пальчикові ігри, робота з картками-звуками. Блок 2. Розширення словникового запасу – передбачає активізацію розуміння та вживання слів і речень. Діти знайомляться з назвами предметів, їхніми функціями, діями, ознаками; виконують вправи на узгодження слів, добір лексем, грають у тематичні ігри.

Блок 3. Розвиток експресивного мовлення – формування вмінь будувати речення, описувати предмети та події, переказувати сюжети. Застосовуються рольові ігри, моделювання діалогів, складання висловлювань за серіями малюнків. Блок 4. Розвиток зв'язного мовлення і комунікації – сприяє формуванню логічності, послідовності, виразності. Діти переказують історії, складають розповіді, беруть участь у комунікативних іграх і групових завданнях. Блок 5. Закріплення мовленнєвих умінь і творчість – орієнтований на перенесення навичок у повсякденне спілкування. Виконуються рольові ігри («У магазині», «У лікаря»), створюються власні історії, малюнки з мовленнєвим супроводом, колективні презентації.

Методична основа програми – інтерактивні, ігрові та творчі підходи, що поєднують сюжетно-рольові ігри, наочність, артикуляційні й пальчикові вправи. Така система підвищує мотивацію дітей і забезпечує позитивне емоційне середовище занять.

Отже, програма «Говоримо разом» реалізує системний підхід до розвитку вербальної комунікації у дітей дошкільного віку з ППР. Її зміст поєднує когнітивні, мовленнєві та соціальні аспекти розвитку, враховує вікові й індивідуальні особливості дітей, що забезпечує ефективність корекційно-розвивальної роботи та сприяє їхній успішній соціальній інтеграції. Заняття за розробленою програмою проводилися додатково із дітьми експериментальної групи (5 дітей) на формувальному етапі дослідження, з дітьми контрольної групи (4 дитини) проводилися заняття за звичайною програмою.

Контрольний етап включав повторну діагностику рівня розвитку вербальної комунікації у дітей експериментальної та контрольної груп. Отримані результати порівнювалися з показниками констатувального етапу, що дало змогу оцінити динаміку змін та визначити ефективність застосованої програми.

За результатами анкетування батьків, вихователів та асистентів, у експериментальній групі частка дітей із високим рівнем мовленнєвої активності зросла з 10 % на констатувальному етапі до 35 % на контрольному етапі, із середнім рівнем – з 20 % до 50 %, тоді як кількість дітей із низьким рівнем

зменшилася з 70% до 15%. У контрольній групі також відбулося певне покращення: високий рівень мовленнєвої активності продемонстрували 15% дітей (на констатувальному етапі – 10%), середній рівень – 30% (на контрольному етапі – 20%), проте низький рівень залишається домінуючим – 55%. Отже, діти експериментальної групи стали активніше вступати у діалог, частіше використовували словесні форми спілкування замість жестів чи коротких фраз, тоді як у контрольній групі такі зміни були менш вираженими.

За методикою Н. Мікляєвої «Виявлення рівня мовленнєвого розвитку дошкільника» у експериментальній групі показники також істотно покращилися. Якщо на початку лише 10% дітей мали високий рівень мовленнєвого розвитку, то після проведення програми таких стало 40%; із середнім рівнем – 45% (раніше 30%), тоді як низький рівень знизився з 60% до 15%. Діти почали частіше використовувати складні речення, демонстрували багатший словниковий запас, граматично правильне мовлення та краще розуміння звернених висловлювань. У контрольній групі зрушення також зафіксовано, але менш значні: високий рівень піднявся лише до 15%, середній – до 35%, а низький залишився у 50% дітей.

Позитивна динаміка спостерігалася і за методикою Є. Зайцевої та В. Шептунової «Діагностика стану фонематичних компонентів мовлення». У дітей експериментальної групи кількість дітей із високим рівнем розвитку фонематичних процесів зросла з 15% до 45%, із середнім – із 35% до 40%, а з низьким – зменшилася з 50% до 15%. Вони стали краще розрізняти звуки, вимовляти їх чітко, зменшилася кількість пропусків та заміन складів. У контрольній групі показники змінилися незначно: високий рівень піднявся до 20%, середній – до 40%, а низький залишився на рівні 40%.

Аналіз результатів за методикою «Діагностична картка комунікативно-мовленнєвої діяльності старших дошкільників» підтвердив тенденцію до зростання всіх мовленнєвих компонентів у дітей експериментальної групи. Так, лексико-граматичний компонент підвищився: високий рівень – із 10% до 40%, середній – із 30% до 45%, низький – зменшився до 15%. Фонетико-фонематичний компонент покращився із співвідношення 20/40/40% до

45/40/15% (відповідно високий/середній/низький рівні). Семантичний компонент продемонстрував зростання високого рівня з 10% до 35%, середнього – з 40 % до 50 %, а низького зменшення до 15 %. Найбільш виражені зміни зафіксовано у прагматичному (комунікативному) компоненті: високий рівень зріс із 10% до 40%, середній – із 30 % до 45 %, а низький зменшився до 15 %. У контрольній групі позитивні зміни мали переважно кількісний, але не якісний характер. У більшості дітей залишалися труднощі з побудовою зв'язних висловлювань, чіткістю вимови та мовленнєвою ініціативою, хоча рівень загальної активності незначно зріс.

Таким чином, результати контрольного етапу підтверджують ефективність реалізованої програми: у дітей експериментальної групи рівень розвитку мовлення покращився у середньому на 25-30 % за всіма досліджуваними показниками, тоді як у контрольній групі – лише на 10-12 %. Це свідчить про ефективність корекційно-розвивальної програми «Говоримо разом», спрямованої на стимулювання мовленнєвої активності, розвиток фонематичного слуху та граматично правильного мовлення старших дошкільників.

Для перевірки ефективності корекційно-розвивальної програми «Говоримо разом» застосовано U-критерій Манна-Уїтні, який використовується для порівняння незалежних вибірок при відсутності нормального розподілу даних. Проведений статистичний аналіз підтвердив ефективність впровадженої програми розвитку вербальної комунікації. У дітей експериментальної групи зафіксовано достовірне підвищення рівня мовленнєвої активності, збагачення словникового запасу, покращення звуковимови та комунікативної ініціативи ( $p \leq 0.01$ ), тоді як у контрольній групі позитивна динаміка була незначною та статистично недостовірною.

**Висновки та перспективи дослідження.** Результати проведеного дослідження підтверджують, що розвиток вербальної комунікації у дітей із порушеннями психічного розвитку є складним і багатовимірним процесом, який потребує спеціально організованої педагогічної підтримки. На констатувальному етапі встановлено, що більшість дітей мають низький рівень

мовленнєвої активності, обмежений словниковий запас, труднощі у розумінні зверненого мовлення та ініціюванні контактів із дорослими й однолітками.

Реалізація корекційно-розвивальної програми «Говоримо разом» сприяла підвищенню показників вербальної комунікації у дітей експериментальної групи. Виявлено позитивні зрушення у таких сферах, як ініціативність у спілкуванні, точність мовленнєвих висловлювань, уміння підтримувати діалог та адекватно реагувати на мовленнєві стимули.

Таким чином, програма «Говоримо разом» може бути рекомендована як ефективний засіб стимулювання вербальної активності дітей дошкільного віку з ППР, який доцільно впроваджувати у практику інклюзивної дошкільної освіти. Подальші дослідження мають бути спрямовані на вдосконалення методичного забезпечення програми, розширення вибірки дослідження та тривале спостереження за динамікою мовленнєвого розвитку дітей у природному освітньому середовищі.

#### Список використаних джерел

1. Баранець І. В. Формування комунікативної компетентності у дітей старшого дошкільного віку із моторною алалією : дис. ... доктора філософії за спеціальністю 016 – спеціальна освіта. Київ, 2022. 309 с.  
[https://ispukr.org.ua/articles/21/%D0%94%D0%B8%D1%81\\_%D0%91%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C\\_%D0%86\\_%D0%92\\_.pdf](https://ispukr.org.ua/articles/21/%D0%94%D0%B8%D1%81_%D0%91%D0%B0%D1%80%D0%B0%D0%BD%D0%B5%D1%86%D1%8C_%D0%86_%D0%92_.pdf)
2. Мотуз Т. В., Ватковська М. Г., Кочерга Є. В. Дослідження готовності вчителів до роботи в інклюзивній освіті та шляхи формування їх інклюзивної компетентності. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2022. № 15. С. 23–32.
3. Переворська О. І. Корекційна робота з дітьми дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями : Кваліфікаційна робота. Дніпро, 2024. 157 с.

**О. Деркач**, магістрантка 2 курсу

Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара

**Науковий керівник: О. Переворська,**

канд. філол. наук, доцент

**ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНО-КОМУНІКАЦІЙНИХ  
ТЕХНОЛОГІЙ ДЛЯ ПІДВИЩЕННЯ РІВНЯ ОВОЛОДІННЯ  
УКРАЇНСЬКОЮ МОВОЮ ПІДЛІТКАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ  
ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО СТУПЕНЯ**

**Анотація.** У статті висвітлено результати дослідження з підвищення рівня оволодіння українською мовою підлітками з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня засобами інформаційно-комунікаційних технологій. Розкрито особливості мовленнєвого розвитку цієї категорії учнів, охарактеризовано типові труднощі у формуванні фонетичних, лексичних, граматичних і комунікативних умінь. Представлено структуру та зміст корекційно-розвивальної програми «Любимо рідну мову», спрямованої на розвиток мовленнєвої компетентності дітей через поєднання традиційних і цифрових методів навчання. Емпіричне дослідження засвідчило помірне підвищення показників мовленнєвого розвитку в учасників експериментальної групи, що підтверджує гіпотезу дослідження та ефективність використання інтерактивних засобів інформаційно-комунікаційних технологій у роботі з підлітками, які мають інтелектуальні порушення легкого ступеня.

**Ключові слова:** українська мова, діти підліткового віку, інтелектуальні порушення легкого ступеня, мовленнєвий розвиток, інформаційно-комунікаційні технології, корекційно-розвивальна програма, комунікативна компетентність.

**Summary.** *O. Derkach, O. Perevorska. Use of information communication technologies to improve the level of mastery of the ukrainian language by teenagers with mild intellectual disabilities.* The article presents the results of a study aimed at improving the proficiency in the Ukrainian language among adolescents with mild intellectual disabilities through the use of information and communication technologies. The specific features of speech development in this group of students are revealed, and typical difficulties in forming phonetic, lexical, grammatical, and communicative skills are described. The structure and content of the corrective and developmental program “We Love Our Native Language” are presented, designed to develop students’ language competence through a combination of traditional and digital teaching methods. The empirical research demonstrated a moderate improvement in speech development indicators among participants of the experimental group, confirming the research hypothesis and the effectiveness of interactive information and communication technologies tools in teaching adolescents with mild intellectual disabilities.

**Keywords:** Ukrainian language, adolescents with mild intellectual disabilities, speech development, information and communication technologies, corrective and developmental program, communicative competence.

**Постановка проблеми.** У контексті активного розвитку інклюзивної освіти особливої ваги набуває проблема забезпечення повноцінного мовленнєвого розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями. Українська мова, як державна, виконує не лише комунікативну функцію, а й виступає засобом соціальної інтеграції, пізнання світу, формування національної ідентичності та культурного самовираження особистості.

Для підлітків із інтелектуальними порушеннями легкого ступеня опанування мовного матеріалу часто ускладнюється специфічними особливостями когнітивної діяльності: зниженим рівнем абстрактного мислення, обмеженими можливостями довільної уваги, короткотривалої пам’яті та узагальнення.

Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у навчальному процесі відкриває нові можливості для підвищення ефективності мовленнєвого розвитку учнів із особливими освітніми потребами. Інтерактивні цифрові ресурси забезпечують наочність, варіативність, можливість багаторазового повторення матеріалу та стимулюють пізнавальну активність школярів. Застосування ІКТ створює умови для індивідуалізації навчання, активізує мотивацію та сприяє емоційному залученню дітей до навчального процесу, що особливо важливо для учнів з інтелектуальними порушеннями.

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

У публікації О. Деркач, Н. Сторчеус, О. Переворської акцентовано на необхідності адаптації ІКТ до можливостей учнів і важливості інтерактивних форм навчання [1]. О. Дмітрієва та О. Чопік зазначають, що мультимедійні засоби підтримують інтерес до вивчення української мови та допомагають долати труднощі у засвоєнні матеріалу [2]. М. Капітула розглядає комп'ютерні технології як чинник розвитку мовлення, зокрема через використання інтерактивних вправ і навчальних ігор [4]. У дослідженні Ю. Косенка, О. Король, О. Боряк і А. Чобанян доведено ефективність платформи Wordwall у роботі зі школярами з інтелектуальними порушеннями, особливо під час дистанційного навчання [5]. Т. Мотуз, М. Ватковська та Є. Кочерга наголошують на важливості професійної готовності педагогів до впровадження ІКТ в інклюзивному освітньому середовищі [6]. Узагальнюючи, науковці одностайні в тому, що ІКТ є дієвим інструментом розвитку мовлення та підвищення комунікативної активності учнів з інтелектуальними порушеннями. Разом із тим, подальших досліджень потребує питання адаптації цифрових технологій до специфіки розвитку пізнавальних процесів та корекційних потреб дітей з ООП.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри потенціал сучасних технологій, практика їх використання у викладанні української мови для підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня залишається недостатньо опрацьованою та потребує подальшого теоретичного осмислення і педагогічної апробації. Необхідним є розроблення спеціальних корекційно-розвивальних програм і методичних підходів, які б поєднували традиційні та новітні методи навчання, які пов'язані з інноваційними цифровими інструментами.

Отже, дослідження можливостей підвищення рівня оволодіння українською мовою підлітками з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня засобами ІКТ є своєчасним і перспективним напрямом, що має важливе значення для розвитку спеціальної освіти.

**Метою статті** є опис результатів перевірки ефективності корекційно-розвивальної програми «Любимо рідну мову», направленої на підвищення рівня оволодіння українською мовою підлітками з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня засобами ІКТ.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток мовлення у підлітків із інтелектуальних порушень легкого ступеня має комплексний характер і виявляється у специфічних особливостях на всіх рівнях мовленнєвої системи – від фонетико-фонематичного до зв'язного мовлення. Такі особливості стосуються не лише темпу формування, а й якісного наповнення: мовленнєві труднощі є стійкими, охоплюють різні компоненти мовлення та негативно позначаються на розвитку комунікативної компетентності особистості.

На відміну від однолітків із типовим розвитком, у яких підлітковий період характеризується вдосконаленням мовленнєвих навичок і високим рівнем сформованості мовлення, у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня спостерігається значне відставання. Воно виявляється у недостатньому словниковому запасі, спрощеній синтаксичній будові висловлювань, неповній автоматизації звуків, а також у труднощах формування логічної та послідовної структури мовлення. Типовим є й нерівномірний розвиток окремих мовленнєвих

компонентів: у деяких підлітків більш сформованою є звукова сторона мовлення, але обмеженою залишається лексико-граматична; в інших – словниковий запас відносно широкий, однак синтаксичні конструкції залишаються спрощеними, що ускладнює побудову зв'язних висловлювань. Подібна дисгармонія знижує ефективність комунікації й ускладнює соціальну взаємодію підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

З огляду на системний характер мовленнєвих порушень, корекційно-розвивальна робота з підлітками обраної категорії має бути комплексною. Ефективний підхід передбачає одночасне формування фонетичних, лексичних, граматичних і комунікативних умінь.

На основі аналізу наукових джерел нами була висунута гіпотеза дослідження як припущення, що корекційна робота щодо підвищення рівня оволодіння українською мовою у підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня засобами ІКТ може бути ефективною за умов спеціально організованих, систематизованих та регулярних корекційних занять за корекційно-розвивальною програмою «Любимо рідну мову».

Для перевірки висунутої гіпотези нами організоване та проведене емпіричне дослідження, в якому взяли участь 18 дітей підліткового віку, які відвідують Комунальний заклад освіти «Спеціальна школа «Мрія» Дніпропетровської обласної ради» м. Кам'янське: 10 дітей – експериментальна група (ЕГ), 8 дітей – контрольна група (КГ).

Для проведення дослідження використано такі методи: теоретичні (аналіз та узагальнення психолого-педагогічної, методичної літератури та наукової періодики з питань підвищення рівня оволодіння українською мовою у підлітків з інтелектуальними порушеннями засобами ІКТ, аналіз результатів емпіричного дослідження); емпіричні (спостереження, бесіда, педагогічний експеримент); математично-статистичні (метод математичної пропорції, непараметричний U-критерій Манна-Уїтні для малих вибірок); інтерпретаційні (таблиці, рисунки). Для визначення рівня оволодіння українською мовою підлітками використано комплекс методик Н. Левун, Є. Кочерги [3]: 1. Методика «Діагностика рівня

оволодіння фонетикою української мови»; 2. Методика «Діагностики рівня оволодіння лексиною української мови»; 3. Методика «Діагностики рівня володіння граматикою української мови»; 4. Методика «Діагностика рівня оволодіння зв'язним українським мовленням». 5. Корекційно-розвивальна програма «Любимо рідну мову» (укладачі: О. Деркач, учитель інформатики В. Пшиченко).

Емпіричне дослідження проведене у 3 етапи: констатувальний (визначення початкового рівня оволодіння українською мовою); формувальний (запровадження у практику роботи з дітьми експериментальної групи додаткових занять за корекційно-розвивальною програмою «Любимо рідну мову»); контрольний (повторне визначення рівня оволодіння українською мовою).

На констатувальному етапі було проведено діагностику рівня оволодіння українською мовою підлітками з інтелектуальними порушенням легкого ступеня за чотирма компонентами мовленнєвої системи – фонетичним, лексичним, граматичним і комунікативним, кожен із яких оцінювався за 10-бальною шкалою. Максимальна сума – 40 балів – визначала загальний рівень мовленнєвого розвитку. Отримані результати свідчать про недостатній рівень сформованості мовленнєвих умінь у більшості підлітків обох груп. У середньому загальний показник становив 18,6 бала у контрольній групі та 17,7 бала в експериментальній, що відповідає низькому рівню мовленнєвого розвитку. Високого рівня не виявлено у жодного учня, середній рівень спостерігається лише у 25 % учасників контрольної групи та 24 % експериментальної, решта демонструють низькі показники за більшістю критеріїв.

Середній показник за фонетичним компонентом у контрольній групі становив 5,3 бала, в експериментальній – 5,1 бала. Незважаючи на відносно кращі результати порівняно з іншими аспектами, учні часто допускали помилки у вимові свистячих, шиплячих і сонорних звуків. Це свідчить про недостатню сформованість фонематичного слуху й артикуляційних навичок. Показники за лексичним компонентом також виявилися низькими 4,4 бала у контрольній групі

та 4,3 бала в експериментальній. Словниковий запас учнів обмежений, переважають побутові слова, спостерігається часте повторення одних і тих самих лексем, відсутність уміння добирати слова відповідно до контексту. Це вказує на потребу у системній роботі зі збагачення активного словника та формуванням навичок лексичної точності. Рівень оволодіння граматичними нормами залишається низьким (у середньому 4,0 бала в контрольній групі та 3,9 бала в експериментальній). Підлітки допускають численні помилки у вживанні відмінкових форм, узгодженні числівників і прикметників, побудові складних речень. Спостерігається тенденція до використання коротких, спрощених синтаксичних конструкцій, що знижує змістову виразність мовлення. Показники комунікативного компоненту також залишаються на низькому рівні (у середньому 4,8 бала в контрольній та 4,4 бала в експериментальній групі). Висловлювання учнів малозв'язні, логіка викладу порушується, бракує послідовності й виразності. Більшість учнів відчують труднощі у побудові діалогу, не вміють висловлювати власну думку повними реченнями, часто зупиняються, шукаючи потрібне слово.

Порівняння результатів обох груп на констатувальному етапі не виявило суттєвих відмінностей у мовленнєвому розвитку підлітків з інтелектуальними легкого ступеня. Це свідчить про однорідність вибірок, що є важливою умовою для подальшої перевірки ефективності корекційно-розвивальної програми. В обох групах відзначається системна недостатність сформованості мовних компонентів, особливо лексичного та граматичного.

Програма «Любимо рідну мову» спрямована на розвиток мовленнєвої компетентності підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня засобами інтерактивного навчання та ІКТ. Її зміст орієнтований на формування базових мовленнєвих умінь, розвиток зв'язного, граматично правильного мовлення та збагачення словникового запасу. Структура програми охоплює 20 занять, об'єднаних у чотири тематичні модулі: фонетичний, лексичний, граматичний і комунікативний. У процесі навчання поєднано ІКТ-засоби та ігрові методи, що забезпечують наочність, мотивацію та емоційну залученість

учнів. Реалізація програми сприяє підвищенню мовленнєвої активності, розвитку комунікативних умінь і успішній соціальній адаптації підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня.

Результати контрольного етапу засвідчили певні позитивні зрушення в обох групах. У контрольній групі, де навчання здійснювалося за традиційною програмою, спостерігається незначне підвищення показників майже за всіма компонентами, однак загальний рівень мовленнєвого розвитку залишається переважно низьким. В експериментальній групі, яка навчалася ще й за корекційно-розвивальною програмою «Любимо рідну мову», відбулося помірне покращення результатів: збільшилася кількість учнів із середнім рівнем та зменшилася кількість тих, хто мав низький рівень оволодіння українською мовою (табл. 1).

*Таблиця 1*

**Результати визначення рівня оволодіння українською мовою підлітків з інтелектуальними порушенням легкого ступеня на контрольному етапі**

Компонент	Група	Контрольна (n=8)	Експериментальна (n=10)
Фонетичний компонент (0-10)		6,1	6,8
Лексичний компонент (0-10)		5,0	5,8
Граматичний компонент (0-10)		4,6	5,4
Комунікативний компонент (0-10)		5,4	6,2
Загальний середній бал (0-40)		21,1	24,2
Середній відсоток приросту		+13,4%	+36,7%
Домінуючий рівень		Низький–середній	Середній

У контрольній групі за фонетичним компонентом спостерігається незначне покращення (з 5,3 до 6,1 бала), що пояснюється повторюваністю мовленнєвих вправ і поступовим закріпленням правильної артикуляції. В експериментальній групі середній показник зріс до 6,8 бала завдяки використанню інтерактивних

тренажерів та мультимедійних вправ на розвиток фонематичного слуху. У контрольній групі за лексичним компонентом збільшення середнього бала становить лише 0,6 (з 4,4 до 5,0), тоді як в експериментальній – 1,5 бала (з 4,3 до 5,8). Це свідчить про позитивний вплив тематичних ігор, мультимедійних завдань, ІКТ, що стимулювали розширення активного словникового запасу. Покращення за граматичним компонентом у контрольній групі незначне (з 4,0 до 4,6 бала), натомість у експериментальній – до 5,4 бала. Учні стали краще будувати прості речення, частіше правильно узгоджували слова за родом і числом. Проте труднощі у використанні складних синтаксичних конструкцій залишаються типовими для обох груп. Рівень зв'язності та виразності висловлювань зріс незначно у контрольній групі (з 4,8 до 5,4 бала) і помірно в експериментальній (з 4,4 до 6,2 бала). Учасники експериментальної групи демонстрували більшу впевненість у спілкуванні, краще вели діалог і частіше використовували нову лексику в мовленні.

Таким чином, дані констатувального етапу підтверджують доцільність упровадження корекційно-розвивальної програми «Любимо рідну мову», спрямовану на підвищення рівня оволодіння українською мовою в підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня шляхом активізації їхньої мовленнєвої діяльності, збагачення словника, удосконалення граматичної структури мовлення та розвитку комунікативної компетентності. Усе це підтверджує гіпотезу нашого дослідження.

**Висновки та перспективи дослідження.** Результати проведеного дослідження підтверджують, що мовленнєвий розвиток підлітків з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня характеризується системною недостатністю на всіх рівнях мовної організації – фонетичному, лексичному, граматичному та комунікативному. Порівняльний аналіз результатів констатувального й контрольного етапів засвідчив позитивну динаміку в обох групах, однак у більш вираженій формі – в експериментальній, де застосовувалася корекційно-розвивальна програма «Любимо рідну мову».

Подальші наукові пошуки доцільно спрямувати: на розробку диференційованих цифрових ресурсів і тренажерів для удосконалення окремих мовних компонентів (фонетичного, лексичного, граматичного); на апробацію корекційно-розвивальної програми у ширшому колі закладів спеціальної та інклюзивної освіти; на вивчення довготривалих ефектів застосування ІКТ у мовленнєвому розвитку підлітків з інтелектуальними порушеннями.

### Список використаних джерел

1. Деркач О., Сторчеус Н., Переворська О. Особливості використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні української мови школярів з інтелектуальними порушеннями. *The 14th International scientific and practical conference “Transformations of the individual and society: challenges of the future”* (April 08–11, 2025) Tokyo, Japan. International Science Group. 2025. С. 195–199.

2. Дмітрієва О. І., Чопік О. В. Використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні старшокласників з порушеннями інтелектуального розвитку. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2021. Том 86. № 6. С. 30–51. URL: DOI: 10.33407/itlt.v86i6.4119

3. Заярна С. В., Левун Н. В. Види презентацій на мультимедійних уроках української мови. *Філологічні науки : зб. матеріалів підсумк. наук. конф. студентів та викладачів [ф-ту укр. й інозем. філології та мистецтвознавства ДНУ ім. О. Гончара] / Дніпропетр. нац. ун-т ім. О. Гончара, Ф-т укр. й інозем. філології та мистецтвознавства ; [упоряд. О. І. Панченко ; редкол. : І. С. Попова та ін.]*. Дніпропетровськ : Акцент ПП, 2016. С. 92–96.

4. Капігула М. Комп'ютерні технології як один із засобів розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Acta Paedagogica Volyniensis*. 2025. № 1, 176–180, URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/27720/3/2249.pdf>

5. Косенко Ю., Король О., Боряк О., Чобанян А. «Wordwall» як засіб формування історичних понять у школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах дистанційного навчання. *Інформаційні технології і засоби навчання*, 2025, Том 106, № 2. С. 15–34. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/745796/1/%D0%AE%D1%80%D1%96%D0%B9%20%D0%9A%D0%BE%D1%81%D0%B5%D0%BD%D0%BA%D0%BE.pdf>

6. Мотуз Т. В., Ватковська М. Г., Кочерга С. В. Дослідження готовності вчителів до роботи в інклюзивній освіті та шляхи формування їх інклюзивної компетентності. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2022. № 15. С. 23–32.

**Н. Дрібниця**, магістрантка 2 курсу

Дніпровський національний

університет імені Олеся Гончара

**Науковий керівник: Л. Нічуговська,**

доктор педагогічних наук, професор

## **РОЗВИТОК КОМУНІКАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ АРТ-ТЕРАПІЇ**

***Анотація.** Стаття присвячена проблемі формування та корекції комунікативних здібностей у дітей середнього шкільного віку, які мають інтелектуальні труднощі. Розглянуто потенціал арт-терапії як засобу корекції та узагальнено сутність арт-терапії як сучасного колекційного напрямку. Охарактеризовано ізотерапію, казкотерапію, музикотерапію в аспекті арт-терапевтичних технік. Проаналізовано вплив напрямів арт-терапії на емоційно-вольову сферу. Розглянуто особливості арт-терапевтичного процесу для підлітків із інтелектуальними труднощами. Здійснено рекомендації щодо типів вправ, які спрямовані на розвиток соціальних та комунікативних навичок.*

***Ключові слова:** арт-терапія, інтелектуальні труднощі, комунікативні здібності, корекція, невербальна комунікація, середній шкільний вік, соціалізація.*

***Summary.** N. Dribnytsia. Development of communicative abilities of middle school age children with intellectual difficulties by means of art therapy. The article is devoted to the problem of formation and correction of communicative abilities in children of secondary school age who have intellectual difficulties. The potential of art therapy as a means of correction is considered and the essence of art therapy as a*

*modern collection direction is generalized. Isotherapy, fairy tale therapy, music therapy are characterized in terms of art therapy techniques. The influence of art therapy directions on the emotional-volitional sphere is analyzed. The features of the art therapy process for adolescents with intellectual difficulties are considered. Recommendations are made regarding the types of exercises aimed at the development of social and communicative skills.*

**Keywords:** *activation of different sides of speech, art therapy, communicative abilities, correction, emotional development, intellectual difficulties, middle school age, non-verbal communication, socialization.*

**Постановка проблеми.** Для сучасної педагогіки проблема формування комунікативних здібностей у дітей середнього шкільного віку, що мають інтелектуальні труднощі, є важливою та потребує подальшого більш ретельного розгляду. Значимість даного питання обумовлена тим, що інтелектуальні труднощі нерідко поєднуються із вторинними вадами, зокрема, вони можуть негативно впливати на комунікативне мовлення дитини, налагодження соціальних зв'язків, пристосування до нового середовища. Дитина із інтелектуальними порушеннями може відчувати складнощі у невербальній та вербальній комунікації, що ускладнює її адаптацію до оточення у середньому шкільному віці, який є сенситивним щодо формування соціальних зв'язків. Для дитини 11-14 років важливо усвідомлювати власну самосвідомість через можливість взаємодіяти із оточуючими. У той же час використання традиційних корекційних методик може не надати необхідного успішного результату у зв'язку із посиленням емоцій та переживань у дитини. Відповідно, постає питання щодо застосування інноваційних корекційних методик, таких як арт-терапія для отримання ефективного результату корекції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання розвитку комунікативних здібностей дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними труднощами засобами арт-терапії є предметом дослідження ряду вчених. Сучасний теоретичний доробок зарубіжних вчених спрямований на висвітлення

комунікативних здібностей дітей з інтелектуальними труднощами. Зазначається, що діти цієї категорії мають проблеми із підтримкою діалогу, розпізнавання невербальних сигналів, реагуванням на соціальні сигнали, активним словником, граматиною.

Дослідження, проведені Л. Терлецькою, свідчать про те, що арт-терапія є ефективним засобом підтримки дітей у розвитку емоційної компетентності та соціальних навичок. Зокрема, така терапія допомагає дитині навчитися виражати емоції у прийнятній з соціальної точки зору формі, сприяє розвитку емпатії, формуванню позитивного емоційного фону, посиленню почуття внутрішнього контролю та самоповаги. Дослідниця підкреслює, що творчість на практиці дозволяє дітям створювати позитивний образ себе, формуючи такі переконання, як: «Я успішний», «У мене все виходить» та «Я здатен впоратися зі своїми труднощами» [46].

Дослідники у сфері арт-терапії активно вивчають її багатовимірні можливості, що сприяють підтримці та розвитку різних соціальних і психологічних аспектів роботи з дітьми з особливими потребами. Зокрема, С. Березка визначив базові функції та механізми арт-терапії, приділяючи увагу специфіці застосування її методів у роботі з дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями [2].

Ю. Бугера зосередилася на проблемі соціальної адаптації дітей з розладами спектру аутизму за допомогою казкотерапії [6]. У свою чергу, О. Вовк досліджувала ефективність арт-терапевтичних методів у сприянні соціалізації дітей із особливими освітніми потребами під час навчальних занять [8]. В. Литвиненко аналізувала особливості використання арт-терапії в корекційно-педагогічній діяльності з дітьми, які мають мовленнєві порушення [23]. Крім того, О. Мішкулинець здійснила оцінку потенціалу арт-терапії в контексті корекційної роботи з дітьми з особливими потребами [28].

Таким чином, питання розвитку комунікативних здібностей дітей з інтелектуальними труднощами засобами арт-терапії повноцінно розкрито у теоретичних працях та потребує більш детального висвітлення у цій статті.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри те, що питання корекційної роботи із зазначеною категорією дітей, в аспекті застосування арт-терапії, широко висвітлене у наукових працях вітчизняних та зарубіжних дослідників, наявні важливі напрями, які розглянуто поверхово. Доцільно зазначити, що лише незначна частина теоретичного доробку розглядає проблематику арт-терапевтичних програм як інструменту впливу на емоційно-вольову сферу підлітка з інтелектуальними порушеннями та його комунікативні навички. Залишається нерозробленим у достатньому обсязі дослідження особливостей арт-терапії для дітей середнього шкільного віку з метою зниження тривожності та агресії.

Методики арт-терапії, які використовуються на сучасному етапі, здебільшого не є цілісними, а також спрямовані лише на розвиток базових комунікативних вмінь. Як наслідок, робота з дітьми націлена на формування навичок підтримки діалогу та ініціації, використання невербальних засобів, розвиток здатності до розпізнання емоцій партнера, формування навичок співпереживання. Однак не приділено достатньо уваги формуванню навичок ініціативності у розмові та активності під час взаємодії із колективом.

Проблемним аспектом є також об'єктивність діагностичного інструментарію щодо оцінки комунікативних здібностей. Зокрема, гострим питанням є застосування традиційних діагностичних методик, які є недостатньо інформативними. Оскільки дані аспекти не розглянуто цілісно, то комунікативна сфера дитини середнього шкільного віку страждає. При цьому саме цей період у розвитку дитини сенситивний до соціальної інтеграції та самоусвідомлення. Застосування декількох методик арт-терапії одночасно дозволило б ефективно адаптуватися дитині до нового середовища та сформувати навички діяти у нестандартних ситуаціях.

Науковою новизною дослідження є методологічне обґрунтування та експериментальна перевірка корекційної програми, яка базується на арт-терапії для розвитку комунікативних навичок, що є важливим для їхньої повноцінної адаптації [7; 8].

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити ефективність використання арт-терапії як засобу розвитку комунікативних здібностей дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними труднощами.

**Виклад основного матеріалу.** З метою перевірки ефективності використання арт-терапії як засобу розвитку комунікативних здібностей дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними труднощами було застосовано комплексний підхід, який відповідає віково-педагогічним особливостям даної категорії дітей. Основними напрямками арт-терапії, які були застосовані у роботі, стали такі як ігрова драматизація, ізотерапія, музикотерапія. Дані напрями характеризуються можливістю за їх допомогою висловити свої думки, оскільки мають невербальну сутність. Тому вони підходять для проведення дослідження.

Розроблена корекційно-розвивальна програма характеризується інтегрованістю та структурованістю, а її компоненти складаються із модулів, які націлені на формування навичок кооперації, емоційного самовираження, діалогічної взаємодії. Кожен модуль характеризується наступними особливостями.

1. Ізотерапія. Даний напрям спрямований на розвиток невербальної комунікації, емоційної ідентифікації, самовираження. Почуття дитини та її ставлення до себе можна діагностувати шляхом виконання таких вправ як «Автопортрет», «Малювання емоцій», «Спільний малюнок». Виконання завдань такого типу побудоване на вмінні дитини узгоджувати дії із партнерами, зокрема, навички кооперації дозволяють успішно виконати поставлені задачі. При цьому ізотерапія ефективна в аспекті поступового переходу від невербальної до вербальної комунікації, оскільки дитина вчиться висловлювати свою думку більш чітко.

2. Музикотерапія. Цей напрям характеризується формуванням комунікативних навичок за допомогою виконання рухів під музику, а також втілення імпровізації під інструментальний чи музичний супровід. В основі модуля закладені нейродинамічні процеси, що спрямовані на покращення слухового сприйняття та підвищення рівня концентрації уваги. За допомогою

правильно підібраних ритму та мелодії дитина навчається взаємодіяти з іншими та узгоджувати свої дії із поставленими завданнями. Метою цього модуля є розвиток емоційно-вольової сфери, що позитивно впливає на комунікативні навички. У цьому аспекті виконання вправ та ігор під музику є аналогом до діалогу із партнером [4].

3. Ігрова драматизація. Даний напрям характеризується широким спектром завдань, які націлені на здійснення рольових ігор за розробленим сценарієм. Модуль спрямований на формування навичок підтримки та ініціації діалогу, а також розвиток соціально-рольової компетентності. Ключова увага приділена комунікативним труднощам дітей середнього шкільного віку, відповідно, ігрова драматизація є успішною практикою для формування навичок дій у типових соціальних ситуаціях. Важливими навичками, які можна покращити за її допомогою, є здатність усвідомлювати мотиви персонажа, вміння змінювати роль, здатність проявляти емпатію, навички використання вербальної та невербальної комунікації. Реалізація ігрової драматизації відбувається шляхом розігрування казкових чи побутових сюжетів, виконання рольових ігор, постановки міні-вистав [5].

Корекційна робота складається із трьох етапів, що відповідає поставленій меті дослідження. На першому етапі відбувається налагодження взаємодії з дитиною, що можна реалізувати під час процесу знайомства. Доцільно пропонувати дітям завдання, які потребують групової чи колективної роботи, що дозволяє сформувати у них прагнення до міжособистісної взаємодії. Прикладом такої вправи є представлення, де потрібно, щоб дитина коротко розповіла про себе, що мотивує інших теж представити себе.

На другому етапі відбувається формування мовленнєвих здібностей та розвиток емоційної сфери. Важливо, щоб діти навчилися виражати власні емоції, співчувати іншим, розуміти емоційний стан оточуючих. Прикладом завдання на формування таких компетентностей є малювання власного символу, де дитина має намалювати свій улюблений предмет та розповісти про нього. Річ стає певним орієнтиром щодо того, про що має бути розмова, зокрема, чого вона така

важлива, як вона пов'язана з дитиною, у чому її незвична сила. Таким чином, розвивається комунікативне мовлення дитини.

Третій етап присвячений формуванню навичок спільної роботи. Тут основним видом діяльності є групові чи колективні проекти, які неможливо створити без комунікації один з одним. Такими проєктами є «Створення спільної казки», «Груповий малюнок», «Мій дім». Кожен учасник міні-команди повинен внести свій вклад у створення спільної роботи, оскільки тоді буде неможливо досягнути успіху. Тому між учасниками має відбуватися системна та постійна комунікація, що сприяє формуванню необхідної компетентності.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, арт-терапія є ефективним засобом розвитку комунікативних здібностей дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними труднощами. Теоретичний аналіз та методологічна робота щодо методів корекції за допомогою арт-терапії дозволяє говорити про успішність даного підходу для формування емоційного стабільного стану, комунікативних навичок, умінь співпереживати та розуміти почуття партнера, взаємодіяти із оточуючими. Перспективами подальшого дослідження є розробка об'єктивного діагностичного інструментарію, який дозволяє оцінити розвиток комунікативних здібностей дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними труднощами за допомогою методів арт-терапії.

#### Список використаних джерел

1. Арт-технології в роботі з дітьми : навчальний посібник / уклад. Оксана Сорочинська. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2025. 140 с
2. Березка С.В. Особливості застосування арт-терапії в роботі з дошкільниками з порушенням інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2018. № 2. С.208-213.
3. Бугера Ю.Ю. До проблеми соціальної адаптації дітей з розладами спектру аутизму засобами казкотерапії. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна*. 2018. №31. С. 35-44.

4. Вовк О.А. Соціалізація дітей з особливими освітніми потребами методами арт-терапії. *Дитина з особливими потребами*. 2020. №3. С.22-25.
5. Литвиненко В.А. Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами: навчально-методичний посібник. Суми: Вид-во : СумДПУ імені А.С.Макаренка. 2011. 112с.
6. Мішкулинець О.О. Використання арт-терапевтичних методик в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Психологія: теорія і практика*. 2018. № 2. С.76-89
7. Терлецька Л.Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології : навч. посіб. Київ : Вид. дім «Слово», 2016. 128 с.

**УДК 376-053.5-056.264:159.952**

**Ю. Жирна**, магістрантка 2 курсу  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара  
**Науковий керівник: С. Іванчук**,  
доктор пед. наук, доцент

## **РОЗВИТОК УВАГИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННСВИМИ ПОРУШЕННЯМИ В НАВЧАЛЬНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ОСВІТИ**

***Анотація.** Розглянуто взаємовплив мовленнєвих порушень та недоліків довірливої уваги у молодших школярів. Теоретично обґрунтовано та емпірично перевірено ефективність інтегрованої методики корекційної роботи, що поєднує метакогнітивні стратегії (самоінструктування, планування) та когнітивно-мовленнєві технології (ігри з бар'єром, текстові детективи). Впровадження методики в навчальну діяльність (читання, письмо) посилює мовленнєву регуляцію та самоконтроль. Експериментально доведено позитивну динаміку розвитку ключових властивостей уваги (стійкості, переключення, обсягу) в учнів експериментальної групи.*

**Ключові слова:** увага, молодші школярі, мовленнєві порушення, навчальна діяльність, корекційна робота, метакогнітивні стратегії, когнітивно-мовленнєві вправи, довільна увага.

**Summary. U. Zhyrna. Development of attention in primary school children with speech disorders through educational activities in educational institutions.** The article examines the attention development in primary school students with speech impairments. The effectiveness of an integrated correctional methodology, combining metacognitive strategies (self-instruction) and cognitive-speech technologies (barrier games), was theoretically substantiated and empirically tested. This approach, integrated into educational activities, fosters self-control and voluntary attention. The experiment proved a positive dynamic in the stability, switching, and span of attention in students.

**Keywords:** attention, primary school students, speech disorders, educational activities, correctional work, metacognitive strategies, cognitive-speech exercises, voluntary attention.

**Постановка проблеми.** Вступ до школи та перехід до систематичної навчальної діяльності ставлять високі вимоги до психічних процесів дитини, серед яких провідну роль відіграє увага. Вона є необхідною передумовою успішного оволодіння навичками письма, читання та математичних операцій, забезпечуючи здатність учня концентруватися на завданні, утримувати інструкцію та контролювати процес її виконання.

Особливої гостроти ця проблема набуває у роботі з дітьми молодшого шкільного віку, що мають мовленнєві порушення (МП). Численні дослідження підтверджують тісний взаємозв'язок між розвитком мовлення та уваги [1]. Мовлення, зокрема його регулююча функція, виступає ключовим механізмом формування довільних форм уваги – здатності свідомо спрямовувати й утримувати її на об'єкті діяльності [2].

У дітей із системними вадами мовлення (наприклад, загальним недорозвитком мовлення, фонетико-фонематичним недорозвитком) часто спостерігається незрілість вищих психічних функцій, що виявляється у труднощах концентрації, підвищеній виснажливості, нестійкості та слабкому переключенні уваги [3]. Це створює "замкнене коло": мовленнєве порушення гальмує розвиток довільної уваги, а слабкість уваги (особливо слухової) значно ускладнює процес корекції мовлення та засвоєння навчального матеріалу.

Незважаючи на значну кількість розробок, присвячених окремо корекції МП та окремо розвитку уваги, бракує досліджень, що пропонують інтегрований підхід. Часто корекційна робота з розвитку уваги проводиться ізольовано від основного навчального процесу та відірвано від мовленнєвих завдань дитини. Таким чином, виникає суперечність між необхідністю цілеспрямованого формування уваги у молодших школярів з МП та недостатньою розробленістю методик, які б дозволяли реалізувати це завдання органічно в межах навчальної діяльності закладу освіти.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Проблема розвитку уваги молодших школярів широко висвітлена у працях, присвячених психології навчальної діяльності [4]. Вчені досліджували вікові норми розвитку властивостей уваги, умови її активізації та роль у засвоєнні знань.

Водночас, специфіка роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями (МП) розглядається у численних логопедичних та психокорекційних дослідженнях. Автори одностайні в тому, що у дітей з МП страждають саме довільні, регульовані мовленням компоненти уваги, а не лише її мимовільний рівень [1; 3].

У відповідь на цей виклик було запропоновано різні корекційні підходи. Значна частина методик фокусується на використанні дидактичних ігор, коректурних завдань та психогімнастичних вправ для «тренування» окремих властивостей уваги (стійкості, обсягу) поза навчальним процесом [5]. Останніми роками зростає інтерес до використання когнітивних та нейропсихологічних технологій, спрямованих на розвиток програмування та контролю діяльності, які є базовими для довільної уваги [6].

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. Попри значну кількість напрацювань, аналіз літератури [4; 5; 6] свідчить про те, що більшість запропонованих методик розвитку уваги реалізуються ізольовано від основного навчального процесу. Логопед проводить ігри на розвиток уваги на індивідуальному занятті, тоді як на уроці читання чи письма дитина знову залишається сам на сам зі своїми труднощами (нездатністю утримати інструкцію, проконтролювати написане).

Недостатньо розробленою залишається проблема інтеграції корекційних завдань безпосередньо в навчальну діяльність (урок). Залишається відкритим питання, як саме використати потенціал метакогнітивних стратегій (навчання дитини керувати своєю увагою) та мовленнєвих вправ (як інструменту регуляції) не в штучних ігрових умовах, а під час засвоєння програмового матеріалу.

**Мета статті:** теоретично обґрунтувати підходи до розвитку уваги у молодших школярів із вадами мовлення та експериментально перевірити дієвість розробленої корекційної програми в умовах навчальної діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Відповідно до поставленої мети, було організовано та проведено педагогічний експеримент на Єлизаветівського ліцею Петриківської селищної ради. В експерименті взяли участь чотири учні 2-4-х класів, які мали логопедичні висновки (переважно ЗНМ та ФФНМ). Учасників було поділено на дві рівні групи: контрольну (КГ) та експериментальну (ЕГ).

На першому, констатувальному, етапі дослідження було проведено діагностику для визначення вихідного рівня розвитку властивостей уваги в обох групах. Було використано комплекс методик [7], спрямованих на оцінку стійкості (наприклад, дитячий варіант Continuous Performance Test), обсягу (субтест «Послідовність цифр» з батареї WISC-IV) та переключення уваги (адаптований Trail Making Test).

Результати констатувального зрізу засвідчили, що у переважній більшості учнів (понад 70% в обох групах) домінує низький рівень розвитку довільної уваги. Це виявлялося у труднощах утримання навчальної інструкції, швидкій втомлюваності під час виконання однотипних завдань, низькому обсязі слухо-

мовленнєвої уваги та труднощах переходу від одного виду діяльності до іншого. Це підтвердило початкові тези [1; 3] та необхідність цілеспрямованої корекції.

На другому, формувальному, етапі експерименту в КГ робота проводилася за стандартною навчальною програмою, тоді як в ЕГ впроваджувалася розроблена інтегрована методика «Формування довільної уваги у молодших школярів з МП засобами когнітивно-мовленнєвих та метакогнітивних стратегій».

Ключова ідея методики полягала у відмові від «тренування» уваги ізольовано. Замість цього корекційні завдання інтегрувалися безпосередньо в навчальну діяльність (уроки читання, письма, математики), що реалізувало гіпотезу про поєднання цілеспрямованої роботи з індивідуальним підходом.

Методика включала три взаємопов'язані блоки:

**Метакогнітивний блок** (Формування саморегуляції). Дітей навчали керувати власною увагою через стратегії самоінструктування. Перед виконанням завдання (наприклад, списуванням з дошки) дитина проговорювала алгоритм (спочатку вголос під керівництвом педагога, згодом – внутрішнім мовленням): «1. Що я маю зробити? Уважно прочитати речення. 2. На що звернути увагу? На початок речення і крапку. 3. Я починаю писати. 4. Я перевіряю себе по складах». Це безпосередньо розвивало регулюючу функцію мовлення [2].

**Когнітивно-мовленнєвий блок** (Розвиток властивостей уваги через мовлення). Тут використовувалися вправи, що вимагали високої слухової та зорової концентрації на мовленнєвому матеріалі:

«Ігри з бар'єром» (Barrier Games): Один учень давав інструкцію іншому (наприклад, «поклади зелений олівець над зошитом, а червоний у пенал»), який виконував її, не бачачи поля співрозмовника.

«Текстові детективи»: Під час читання текстів з підручника діти ЕГ отримували додаткове завдання, що розвивало розподіл та переключення уваги. Наприклад: «Читай текст, і щоразу, як зустрінеш слово, що починається на К, плескай у долоні» або «Підкресли всі назви тварин однією рисою, а назви рослин – двома».

**Блок інтеграції в навчальну діяльність.** Було адаптовано стандартні завдання. Наприклад, на письмі активно використовувалися графічні диктанти («Одна клітинка вправо, дві клітинки вгору...»), які є чудовим засобом тренування слухо-просторової уваги та здатності слідувати програмі. На математиці – розв’язання задач за метакогнітивним планом (виділення головного питання, пошук ключових слів-даних).

Індивідуальний підхід реалізовувався завдяки тому, що (базуючись на даних констатувального етапу) завдання дозувалися: учням із вираженою виснажливістю пропонувалися завдання «Текстовий детектив» на коротких абзацах, а учням зі слабкою слуховою увагою – ускладнені інструкції в «Іграх з бар’єром».

На третьому, контрольному, етапі було проведено повторну діагностику за тим самим інструментарієм [7]. Порівняльний аналіз результатів показав позитивну динаміку в обох групах, проте в ЕГ вона була статистично значущою.

Учні ЕГ продемонстрували суттєве покращення показників стійкості уваги (зменшення кількості помилок під час виконання монотонних завдань) та переключення. Найбільш показовим стало зростання обсягу слухової уваги та здатності утримувати складну, багатоетапну навчальну інструкцію вчителя, що позитивно відобразилося на загальній успішності (див. табл. 1).

На старті (Констатувальний етап): Обидві групи були практично однаковими – переважно низький рівень (70%) і відсутність високого рівня.

На фініші (Контрольний етап): в КГ: зміни незначні (кількість учнів з низьким рівнем майже не змінилась). В ЕГ: Відбулася суттєва позитивна динаміка. Кількість учнів з низьким рівнем різко скоротилася (з 70% до 20%), натомість значно зріс середній (до 55%) та з’явився високий рівень (25%).

Таким чином, отримані емпіричні дані підтвердили висунуту гіпотезу: цілеспрямована корекційна робота, що поєднує метакогнітивні та когнітивно-мовленнєві стратегії, інтегрована в навчальну діяльність, ефективно підвищує рівень розвитку уваги молодших школярів з мовленнєвими порушеннями.

**Динаміка рівнів розвитку довільної уваги у молодших школярів КГ та ЕГ (у %)**

<b>Рівень</b>	<b>Етап експерименту</b>	<b>Контрольна група (КГ)</b>	<b>Експериментальна група (ЕГ)</b>
Високий	Констатувальний (до)	0%	0%
	Контрольний (після)	5%	25%
Середній	Констатувальний (до)	30%	30%
	Контрольний (після)	35%	55%
Низький	Констатувальний (до)	70%	70%
	Контрольний (після)	60%	20%
Разом		100%	100%

**Висновки та перспективи дослідження.** Проведене дослідження дозволило сформулювати низку висновків.

Підтверджено тісний взаємозв'язок між станом мовленнєвого розвитку та сформованістю довільної уваги у молодших школярів. Недоліки мовленнєвої регуляції у дітей з МП безпосередньо гальмують розвиток стійкості, переключення та обсягу уваги, що критично позначається на успішності їхньої навчальної діяльності [1, 2, 3].

Теоретично обґрунтовано та емпірично доведено ефективність інтегрованої методики, яка поєднує метакогнітивні стратегії (самоінструктування) та когнітивно-мовленнєві технології (вправи на базі

навчального матеріалу). На відміну від ізольованих тренувань, запропонований підхід дозволяє формувати довільну увагу безпосередньо в процесі засвоєння шкільної програми.

Отримані емпіричні дані (див. табл. 1) підтвердили висунуту гіпотезу. В експериментальній групі зафіксовано статистично значуще зростання показників високого та середнього рівнів розвитку уваги (до 25% та 55% відповідно) та різке скорочення низького рівня (до 20%). Це свідчить, що цілеспрямована корекційна робота з індивідуальним підходом у навчальній діяльності є дієвим засобом корекції.

**Перспективами подальших досліджень** є розробка диференційованих корекційних програм, що враховували б не лише індивідуальні особливості уваги, але й специфіку мовленнєвого порушення дитини (наприклад, окремі модулі для дітей з дислексією чи алалією), а також дослідження віддалених результатів впровадження даної методики у середній шкільній ланці.

#### Список використаних джерел

1. Белова О. Б. Особливості розвитку особистості молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком. Актуальні питання корекційної освіти. 2011. Вип. 8. С. 310–319. URL: <https://aqce.com.ua/download/publications/361/311.pdf>

2. Боряк О. В. Розвиток мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. навч.-метод. посіб. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2022. 120 с. URL: [https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/13085/1/Boriak\\_Rozvytok%20movlennia\\_2022.pdf](https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/13085/1/Boriak_Rozvytok%20movlennia_2022.pdf)

3. Веселова Т. Ю. Нейропсихологічна корекція розвитку дитини. Міська дитяча лікарня №5 ЗМП. 2020. URL: <https://zmdl5.zp.ua/nejropsyhologichna-korekciya-rozvytku-dytny/>

4. Психодіагностичний інструментарій інклюзивно-ресурсного центру. ІРЦ Бродівської міської ради. 2024. URL: <https://brody.irc.org.ua/news/13-53-45-07-02-2024/>

5. Савченко О. Я. Розвиток пізнавальної активності молодших школярів. НДІП УРСР. — К. : Рад. шк., 1982. — 177 с.

6. Скоромна М. В., Голубенко О. В. Дидактична гра як засіб розумового розвитку молодшого школяра. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 40. С. 45–48. DOI: <http://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2021/40/11.pdf>

7. Мішина Ю. С., Таран О. П. Психологічні особливості довільної уваги дітей молодшого шкільного віку з порушеннями мовлення. Студентський науковець. 2014. Вип. 6. URL: <https://studscientist.kubg.edu.ua/index.php/journal/article/view/7/6>

**УДК 372.2.091.33:81'243]-056.264**

**Д. Касьяненко**, магістрантка 2 курсу  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара  
**Науковий керівник: Л. Ніколенко**,  
канд. пед. наук, доцент

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ УСНОГО ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У МОЛОДШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ**

***Анотація.** У статті визначено роль мовленнєвого середовища, систематичної педагогічної організації мовленнєвої діяльності, психологічно-комфортної атмосфери, навчально-пізнавальної активності, ефективних методів і прийомів щодо стимулювання і розвитку усного зв'язного мовлення та взаємодії з родиною. Підкреслено значення індивідуального підходу, ігор у формуванні та розвитку зв'язного мовлення. Окреслено перспективи подальших досліджень проблеми розвитку усного зв'язного мовлення у молодших дошкільників.*

***Ключові слова:** зв'язне мовлення, мовленнєвий розвиток, молодші*

дошкільники, психолого-педагогічні умови.

**Summary. D. Kasianenko. Psychological and pedagogical conditions for the development of oral coherent speech in younger preschoolers.** The article defines the role of the speech environment, systematic pedagogical organization of speech activity, psychological and comfortable atmosphere, educational and cognitive activity, effective methods and techniques for stimulating and developing oral coherent speech and interaction with the family. The importance of the individual approach, games in the formation and development of coherent speech is emphasized. Prospects for further research into the problem of the development of oral coherent speech in younger preschoolers are outlined.

**Keywords:** speech development, younger preschoolers, communication, psychological and pedagogical conditions.

**Постановка проблеми.** Усне зв'язне мовлення – це основа подальшого інтелектуального, емоційного й соціального розвитку дитини. Саме через мовлення дитина пізнає світ, встановлює контакт із дорослими, навчається висловлювати думки, почуття, бажання. Проте на практиці педагоги дедалі частіше стикаються з тим, що навіть у дітей із нормальною пізнавальною сферою мовлення розвивається повільно, висловлювання є уривчастими або нелогічними. Це зумовлено як зниженням мовленнєвої активності в родинному середовищі, так і браком цілеспрямованої педагогічної підтримки. Тому постає потреба у створенні психолого-педагогічних умов, які стимулювали б мовленнєву активність, формували вміння будувати зв'язні висловлювання та формували комунікативну компетентність дітей молодшого дошкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За останні роки з'явилася низка робіт, які зазначають важливість психолого-педагогічних умов для розвитку усного зв'язного мовлення дитини. В. Павлюківська у своїй статті зазначає, що арт-терапія – це не просто додатковий інструмент, а повноцінний та надзвичайно ефективний метод корекції порушень усного мовлення у дітей дошкільного віку.

Використання арт-терапевтичних засобів не тільки сприяє формуванню чіткого та виразного мовлення, але й розвиває загальні психічні процеси, емоційний інтелект, соціальні навички, формуючи гармонійно розвинену особистість, готову до успішної взаємодії зі світом [5]. Л. Іщенко та М. Копистира у своїй роботі акцентують увагу на тому, що зв'язне мовлення формується не лише через мовні вправи, а і внаслідок гармонійного поєднання психологічних (мотивація, спілкування, емоційність) і педагогічних (гра, підтримка дорослого, навчальні ситуації) чинників [2].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри значну кількість наукових праць, що стосуються мовленнєвого розвитку дітей, питання створення цілісної системи психолого-педагогічних умов залишається відкритим. Недостатньо конкретизовано, які саме методи і прийоми є найбільш ефективними для дітей із різним рівнем мовленнєвої підготовки. Недостатньо вивчено вплив емоційно-психологічного клімату групи та індивідуальних особливостей кожної дитини на формування зв'язного мовлення. Не повною мірою досліджено також роль сім'ї у підтримці мовленнєвого розвитку та взаємодію між педагогом, батьками і психологом. Саме ці аспекти потребують подальшого вивчення і практичної розробки.

**Метою статті** є визначення та обґрунтування психолого-педагогічних умов, що забезпечують ефективний розвиток усного зв'язного мовлення у дітей молодшого дошкільного віку з урахуванням індивідуальних особливостей, емоційного стану та провідних видів діяльності.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток усного зв'язного мовлення у дітей – це багатоетапний процес, що залежить від цілої низки психолого-педагогічних факторів. Ключовими з них є створення сприятливих умов, які забезпечують формування мовленнєвої компетентності дитини.

Психолого-педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення включають сукупність факторів: створення мовленнєвого простору, систематичну педагогічну організацію мовленнєвої діяльності; забезпечення психологічного комфорту; психологічні умови (розвиток мислення, уваги, пам'яті, уваги);

використання ефективних методів навчання та корекційно-розвиткової роботи, спрямованих на формування вмій і навичок усного зв'язного мовлення у дітей; професійну підготовку педагогів; налагодження взаємодії з родиною й ін. [3].

Мовленнєвий простір є основоположною умовою для розвитку усного мовлення. Він передбачає активну взаємодію дитини з дорослими та однолітками, що сприяє збагаченню словникового запасу, засвоєнню граматичних структур та навичок побудови висловлювань [4]. Варто зазначити, що організація мовленнєвого простору включає такі компоненти, як: достатній рівень мовленнєвого спілкування дитини з дорослими й однолітками (стимулювання висловлювань дитини, створення ситуацій, коли дитина може розповісти, описати, пояснити), нормальне слухове і мовне оточення (коли немає перешкод у спілкуванні), стимулююче предметно-розвивальне середовище (ігрові, сюжетно-рольові ситуації, використання картинок, дискусій, переказів). Систематична педагогічна організація мовленнєвої діяльності вимагає від спеціаліста планування діяльності на розвиток зв'язного монологічного та діалогічного мовлення (ведення бесід, вправи на переказ, складання оповідань тощо), а також використання педагогічних методів, які враховують вікові особливості дитини (від ситуаційно-контекстного мовлення до контекстного, «вільного» зв'язного мовлення).

Зв'язне мовлення тісно пов'язане з формуванням мислення: дитина повинна вміти обміркувати і об'єднати речення у висловлювання, розуміти причинно-наслідкові зв'язки, будувати логічну послідовність. Тому педагог має створити психологічно-комфортну атмосферу, де заохочується дитяча ініціатива і є підтримка дорослого. Емоційний стан дитини безпосередньо впливає на її мовленнєву діяльність. У спокійній, безпечній атмосфері діти із задоволенням вступають у діалог, експериментують зі словами та виявляють ініціативу у висловленні своїх думок. Негативні емоції, страх помилки чи критика з боку дорослих можуть блокувати мовленнєві спроби, що веде до мовленнєвої замкнутості. Психологи підкреслюють, що систематичне позитивне підкріплення формує мотивацію до активного використання усного мовлення

[6]. Позитивний вплив має похвала під час заняття за спробу скласти речення з новим словом, що стимулює подальшу мовленнєву активність дитини.

Щодо ефективних методів навчання та корекційної роботи із формування і розвитку зв'язного мовлення, то маємо зазначити, що вони мають застосовуватись у різноманітті: опис, розповідь, пояснення, переказ, бесіда.

Стимулювати зв'язне мовлення можуть і такі прийоми: питання «Чому?», «Що було далі?», використання рольових ігор, тощо [4].

Ігрові і творчі форми навчально-розвиткової діяльності сприяють формуванню усного зв'язного мовлення молодших дошкільників. Через рольові ігри, спільні розповіді казок та виконання завдань, що потребують пояснень, діти навчаються логічно поєднувати речення, використовувати відповідну лексику та структурувати свої висловлювання.

Важливо враховувати індивідуальні особливості дітей, зокрема рівень розвитку фонематичного слуху, пасивний й активний лексичний запас. Регулярні комунікативні вправи, обговорення особистих вражень, описи предметів та явищ, порівняння подій сприяють розширенню словникового запасу, розвитку логічного мислення та здатності висловлювати власну думку. Систематична практика допомагає дітям закріпити мовні навички та покращити усне зв'язне мовлення. Із цією метою добре підходить використання артикуляційних карток або вправ на повторення звуків для розвитку чіткої вимови та здатності до зв'язного висловлювання.

На сьогодні приділяється велика увага розвитку усного зв'язного мовлення дітей значну увагу приділяють створенню насиченого мовленнєвого середовища. Важливою є активна комунікація дитини з дорослими та однолітками, моделювання різних мовних ситуацій за допомогою сюжетно-рольових ігор і обговорення подій, а також використання спеціальних засобів комунікації для дітей із порушеннями слуху. Для нашого дослідження ця умова є ключовою, оскільки забезпечує розвиток словникового запасу, формування логічного зв'язку між реченнями та стимулює мовну активність дітей раннього дошкільного віку. Активне мовленнєве середовище дозволяє долати проблему

недостатньої комунікаційної ініціативи, сприяючи ефективному розвитку усного мовлення.

Не менш важливу роль у процесі розвитку мовлення відіграє психологічний комфорт. Як зазначає С. Демчук позитивна емоційна атмосфера та підтримувальне підкріплення сприяють вільному висловленню думок дитини і підвищують мотивацію до мовленнєвої активності. Уникання стресових ситуацій під час навчання допомагає знизити страх перед помилками та формує впевненість у власних комунікативних здібностях [1]. Створення психологічно комфортного середовища є необхідним, оскільки воно забезпечує готовність дитини до активного мовного спілкування та ефективного засвоєння мовних навичок.

Ще однією важливою умовою є активна навчально-пізнавальна діяльність: ефективність використання ігор, сюжетно-рольових вправ і творчих завдань, що залучають дітей до взаємодії. Такі форми роботи стимулюють усне мовлення природним шляхом, формують логічне мислення та допомагають дитині будувати зв'язні висловлювання. На нашу думку, ця умова є важливою, оскільки забезпечує природну мотивацію для розвитку мовленнєвої активності та сприяє формуванню комунікативних умінь у ранньому дошкільному віці.

Окрему увагу науковці приділяють систематичному стимулюванню мовлення. Так, С. Демчук вказує на значення регулярних комунікативних вправ, опису предметів та подій, повторення та практичних завдань. Такий систематичний підхід сприяє закріпленню мовних навичок, автоматизації мовних структур та розвитку словникового запасу. Уважаємо, що таке систематичне стимулювання допомагає створити постійний мовленнєвий тренінг для дітей раннього дошкільного віку і підвищити ефективність розвитку усного мовлення [1].

Поряд із вказаним, значну роль у розвитку усного зв'язного мовлення дитини молодшого дошкільного віку відіграє корекційна робота, яку досліджував С. Демчук. Він розглядає спеціальні методики для дітей із порушеннями мовлення, зокрема слухового сприйняття, використання

індивідуальних підходів і корекційних вправ [1]. Ця умова є важливою, оскільки дозволяє забезпечити підтримку дітей із мовленнєвими труднощами, інтегрувати їх у загальну мовленнєву діяльність та розробити адаптовані завдання для стимулювання усного мовлення у різних групах дітей.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Створення сприятливих психолого-педагогічних умов є необхідною передумовою ефективного розвитку усного зв'язного мовлення дітей молодшого дошкільного віку. Поєднання систематичної педагогічної роботи, позитивного емоційного фону, індивідуального підходу та активної співпраці з родиною забезпечує гармонійний мовленнєвий і особистісний розвиток дитини.

Перспективним напрямом подальших досліджень є вивчення можливостей використання цифрових ігрових ресурсів та інтерактивних технологій для стимулювання усного зв'язного мовлення молодших дошкільників, а також розроблення дієвих програм співпраці між педагогами й батьками.

#### Список використаних джерел

1. Демчук С.В. Психолого-педагогічні умови розвитку мовлення дітей з порушенням слуху: монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 45-52. URL: <https://surl.li/upjajl>
2. Іщенко Л.В., Копистира М. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку у мовленнєво-ігровій діяльності // Особливості організації життєдіяльності дитини у сучасному дошкіллі: зб. матеріалів 19-го Всеукр. студ. наук.-практ. конф. (м. Умань, 29 квітня 2021 р. С. 7-9. URL: <https://surl.li/vijefk>
3. Кравцова І. А., Рубанова Г. В. Психолого-педагогічні умови розвитку зв'язного мовлення в учнів початкової ланки освіти // Проблеми оновлення змісту початкової освіти на сучасному етапі реформування школи : зб. наук. та наук.-метод. праць виклад. каф. пед-ки і психол. КДПУ. Кривий Ріг, 2003. Вип. 2. С. 86-90. URL: <https://surl.li/qlhags>
4. Матвіїв В. І. Психологічні особливості розвитку мовлення у дітей дошкільного віку. Тернопіль, 2020. 70 с. URL: <https://surli.cc/cbrask>
5. Павлюківська В. О. Розвиток і корекція усного мовлення дітей дошкільного віку засобами арт-терапії // 1 Міжнародна науково-практична конференція «The Integration of Research, Innovation and Economy». 2025. р. 280-284. URL: <https://eprints.zu.edu.ua/45443/1/1.pdf>

б. Смоляк В. М., Турубарова А. В., Буланов В. А. Психолого-педагогічні умови розвитку мовлення у дітей з порушенням слуху. *Moderní aspekty vědy : Svazek XLV I mezinárodní kolektivní monografie. Mezinárodní Ekonomický Institut s.r.o. Česká republika, 2024. С. 442-460. URL: <https://surl.li/wftoji>*

**УДК 376-056.264:616.896-053.2**

**А. Криворотько,**  
доктор філософії, доцент  
**В. Паршутіна,** магістрантка 2 курсу  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара

## **РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З РАС ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

***Анотація.** Обґрунтовано необхідність комплексного підходу, який включає логопедичну корекцію, сенсорну інтеграцію, арт-терапію, дидактичні ігри та використання системи альтернативної комунікації PECS. Підкреслено значення ранньої діагностики, міждисциплінарної співпраці фахівців і залучення батьків до процесу корекційної роботи. Окрему увагу приділено законодавчому підґрунтю інклюзивної освіти в Україні, що забезпечує право дітей з особливими освітніми потребами на індивідуальні програми розвитку та адаптовані методики навчання.*

***Ключові слова:** розлади аутистичного спектру, усне мовлення, комунікативний розвиток, логопедична корекція, індивідуальний підхід, інклюзивна освіта.*

***Summary.** A. Kryvorotko, V. Parshutina. *Development of oral speech in children with ASD as a pedagogical problem.* The article highlights the need for a comprehensive approach to developing oral speech in children with ASD, combining*

*speech therapy, sensory integration, art therapy, didactic games, and PECS. It also emphasizes Ukraine's inclusive education framework ensuring individual development programs for children with special needs.*

**Keywords:** *autism spectrum disorders, oral speech, communicative development, speech therapy correction, individual approach, inclusive education.*

**Постановка проблеми.** Розвиток усного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру є однією з ключових педагогічних проблем, що потребує комплексного підходу та врахування індивідуальних особливостей кожної дитини.

Діти з РАС часто мають порушення в когнітивній та сенсорній сферах, що впливає на їх мовленнєвий розвиток. Порушення можуть проявлятися у відсутності або затримці мовлення, обмеженому словниковому запасі, порушеннях граматичної структури мовлення, а також у труднощах у сприйнятті та виробленні мовлення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** За словами О. Коваленко, усне мовлення у дітей з РАС постає як набір вербальних комунікативних умінь, що дозволяє дитині взаємодіяти з навколишнім середовищем, артикулювати власні потреби та емоції, а також брати участь у соціально значимих видах активності. Автор підкреслює, що порушення мовлення у цих дітей не просто мовна проблема, а відображення глибших когнітивних і соціальних труднощів, які вимагають комплексного педагогічного підходу [6].

Т. Сидоренко звертає увагу на те, що розвиток усного мовлення у дітей з РАС є педагогічною проблемою, зумовленою потребою у створенні індивідуальних навчальних програм, пристосованих до особливостей кожної дитини. Вона наголошує, що стандартні освітні методики часто не відповідають потребам дітей з аутизмом, тому педагог повинен враховувати сенсорні, когнітивні та емоційні аспекти розвитку, інтегруючи їх у навчальний процес [17].

Інший український дослідник, Л. Гриценко, визначає педагогічну проблему розвитку усного мовлення у дітей з РАС як розбіжність між освітніми вимогами та здатністю дитини до вербальної комунікації. За її словами, педагоги стикаються зі складнощами у застосуванні традиційних методів навчання, що вимагає розробки спеціальних методик, включаючи ігрові технології, логопедичні вправи та системи альтернативної комунікації (наприклад, PECS) [2].

Закордонні дослідники також розглядають цю проблему в контексті соціальної інтеграції. Так, L. Schreibman наголошує, що обмежене вербальне мовлення у дітей з РАС ускладнює їхню соціальну взаємодію та навчання, що робить педагогічну роботу з такими дітьми надзвичайно складною та специфічною. Автор пропонує використовувати методи поведінкової терапії, сенсорної інтеграції та альтернативні системи комунікації для стимулювання мовленнєвого розвитку [20].

Проблема педагогічної роботи з усним мовленням у дітей з РАС також полягає у необхідності системної взаємодії між педагогами, логопедами та батьками. Як зазначає О. Шевченко, ефективний розвиток мовлення неможливий без скоординованої діяльності усіх учасників освітнього процесу, адже дитина вчиться не тільки на заняттях, але й через щоденну комунікацію та соціальні взаємодії [19].

З огляду на зазначене вище можемо визначити, що педагогічна проблема розвитку усного мовлення дітей з розладами аутистичного спектру є багатогранною та комплексною. По-перше, кожна дитина має індивідуальні особливості: різний рівень когнітивного, сенсорного та емоційного розвитку, що зумовлює використання адаптованих методик і гнучких підходів у навчанні.

По-друге, традиційні методи навчання часто виявляються недостатньо ефективними для дітей з РАС, оскільки стандартні освітні програми не завжди беруть до уваги специфіку їхніх комунікативних і мовленнєвих потреб.

По-третє, ефективний розвиток мовлення можливий лише за умови комплексного підходу, який поєднує логопедичну роботу, ігрові методики,

сенсорну інтеграцію та альтернативні системи комунікації, такі як PECS чи жестова мова. Такий підхід дозволяє всебічно стимулювати мовленнєву активність, покращувати артикуляцію, розширювати словниковий запас та формувати комунікативні навички.

По-четверте, важливу роль відіграє співпраця педагогів та батьків. Активне залучення родини до процесу навчання та корекції мовлення сприяє закріпленню отриманих навичок у повсякденному житті дитини, підтримує її мотивацію до комунікації та знижує рівень тривожності під час взаємодії з навколишнім середовищем.

Нарешті, соціальна та емоційна складова є невід'ємною частиною педагогічної проблеми. Усне мовлення у дітей з РАС тісно пов'язане з їхньою здатністю до соціальної взаємодії, формуванням міжособистісних стосунків та адаптацією у колективі. Саме тому розвиток мовлення є пріоритетною задачею педагогів, адже він забезпечує не лише комунікативну компетентність, але й соціальну інтеграцію дитини.

Психолого-педагогічні стратегії повинні враховувати специфічні особливості дітей з РАС, зокрема їхні труднощі у соціальній взаємодії, обмеженість інтересів та повторювані стереотипні поведінкові патерни. Особливості вимагають індивідуального підходу до корекційної роботи, що включає використання спеціальних методик та технік, спрямованих на розвиток комунікативних навичок [5].

#### **Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.**

Полягають у недостатній інтеграції сучасних корекційних методик – зокрема системи PECS, сенсорної інтеграції та арт-терапії – у практику закладів освіти. Вагомою проблемою залишається відсутність комплексних програм підвищення кваліфікації підготовки педагогічних кадрів до роботи з дітьми з аутизмом.

**Мета статті** є теоретичне узагальнення та обґрунтування педагогічних засад розвитку усного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру, визначення ефективних методів і технологій корекційно-розвивальної роботи, а також встановлення умов, за яких мовленнєвий розвиток таких дітей

відбувається найбільш результативно.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток мовлення дітей з розладами аутистичного спектру є одним з найважливіших аспектів, адже за допомогою мовлення дитина може виразити свої потреби, спілкуватися з друзями та однолітками, переказати або розповісти історію, чи те що з нею трапилось.

Проте є діти, які з тих чи інших причин не можуть опанувати словесну мову. Навчити дитину висловлювати свої бажання й почуття, будувати взаємини як з рідними, так із сторонніми людьми можливо за допомогою спеціальних технологій, які протягом більше ніж 30 років успішно застосовуються в країнах Західної Європи та Північної Америки, США. Однією з таких технологій є система альтернативної комунікації (АК), основу якої складають невербальні засоби спілкування.

Комунікативна система обміну картинками (Picture Exchange Communication System – PECS) – форма допоміжної альтернативної комунікації [16], яка застосовується як помічник для спілкування у дітей з аутизмом. PECS використовують особи різного віку.

Система PECS блискавично здобула популярність і поширилася світом передусім завдяки здатності ініціювати процес спілкування. Її використання не передбачає потреби у громіздких та коштовних матеріалах, адже використовуються надруковані символічні картки, а також фотокартки й намальовані зображення [3].

Також ключовим є розвиток невербальної комунікації, зокрема використання жестів, міміки та зорового контакту, що сприяє покращенню взаєморозуміння між дитиною та тими, хто поряд [18].

Варто підкреслити, що арт-терапія є ще одним дієвим інструментом для розвитку мовлення у дітей з РАС. Малювання, ліплення, музика та інші види творчості сприяють емоційному самовираженню та формуванню комунікативних навичок.

Завдяки творчим процесам діти вчаться виражати внутрішні відчуття, потреби та роздуми, що сприяє їх інтеграції в суспільство та активізує розвиток

усного мовлення. Арт-терапія також допомагає знизити рівень хвилювання під час взаємодії та заохочує до спілкування з дорослими та однолітками.

Не менш важливим елементом корекційної роботи є активне залучення батьків у розвиток мовлення дитини. Підтримка вдома, використання розвиваючих ігор та спільні заняття допомагають закріпити навички, отримані під час занять, активізує мовленнєву активність та дозволяє дитині використовувати їх у щоденному житті. Батьки, що активно взаємодіють з педагогами та логопедами, створюють для дитини сприятливе середовище, яке мотивує її до спілкування та зменшує тривожність.

Не слід забувати, що підготовка педагогічного складу є ще одним ключовим фактором успіху корекційної роботи. Педагоги повинні мати необхідні знання та навички для роботи з дітьми з РАС, розуміти особливості їх розвитку та специфіку застосування різних методик. Професійна підготовка включає ознайомлення з сучасними підходами, такими як сенсорна інтеграція, PECS, АВА-терапія, логопедична корекція та арт-терапія. Компетентність педагогів забезпечує системність, послідовність та ефективність корекційного процесу, що є надзвичайно важливим для розвитку мовлення та соціальної адаптації дітей з РАС [4].

Комплексний підхід, що включає роботу з професіоналами, батьками та враховує індивідуальні особливості дитини, може суттєво сприяти розвитку мовлення та комунікативних навичок. Важливо розпочинати корекційну роботу якомога раніше, оскільки раннє втручання здатне значно покращити результати розвитку мовлення у дітей з РАС.

Рання діагностика мовленнєвих порушень є першочерговим кроком у роботі з дітьми з РАС. Чим раніше виявляються труднощі у сприйнятті та відтворенні мовлення, тим швидше можна розпочати корекційну роботу, що значно підвищує шанси на успішний розвиток комунікативних навичок. Важливим аспектом є систематичне спостереження за дитиною, оцінка її рівня мовленнєвого розвитку, аналіз особливостей невербальної комунікації, таких як жести, міміка та зоровий контакт. Рання діагностика також дає змогу визначити

оптимальні методи та засоби корекційної роботи, а індивідуальний підхід забезпечує врахування специфічних потреб дитини, її інтересів, рівня когнітивного розвитку та сенсорної чутливості. У цьому контексті взаємодія педагогів, логопедів та батьків набуває ключового значення для створення сприятливих умов розвитку мовлення [36].

Використання дидактичних ігор є ще одним ефективним педагогічним методом розвитку мовлення у дітей з РАС. Ігрова діяльність дозволяє збагачувати словниковий запас, розвивати артикуляцію, покращувати навички зв'язного мовлення та сприяє формуванню комунікативної компетентності.

Дидактичні ігри формують спонукальне навчальне оточення, заохочуючи дітей до діяльності, та сприяють виробленню навичок висловлювання своїх думок, відчуттів і потреб. Вони можуть передбачати сюжетно-рольові ігри, мовні завдання, інтерактивні вправи з малюнками, об'єктами або іграшками, що дозволяє максимально пристосувати процес до персональних особливостей дитини [12].

Логопедична корекція – це систематичний процес, націлений на покращення фонематичного сприйняття, постановку звуків, розвиток просодичних елементів мовлення та формування комунікативних вмінь.

Логопедична робота охоплює як індивідуальні, так і групові заняття, зачіпаючи різні аспекти мовлення – фонетику, лексику, граматику, інтонаційне оформлення, розвиток зв'язного мовлення. Систематичність та регулярність логопедичних занять забезпечує ефективну інтеграцію вербальних та невербальних форм комунікації, зменшує рівень занепокоєння дитини під час мовленнєвого спілкування та формує навички взаємодії з навколишніми [19].

Як уже зазначено вище, розвиток усного мовлення у дітей з розладами аутистичного спектру являє собою комплексну педагогічну проблему. Для вирішення якої є правова база, яка встановлює освітні стандарти та вимоги до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Законодавча підтримка створює юридичне підґрунтя для впровадження ефективних корекційних

програм, забезпечення доступності спеціальної освіти та гарантії права кожної дитини на навчання відповідно до її особистих потреб.

В Україні нормативно-правове регулювання роботи з дітьми з РАС здійснюється через низку законів та підзаконних актів, зокрема, ключове значення має Конституція України [7], Закон України «Про освіту» (2017 р.) [14], Закон України «Про загальну середню освіту» (2020 р.) [13], де чітко закріплено право дітей з особливими освітніми потребами на індивідуальні освітні програми, адаптовані методики навчання та спеціальну підтримку в школах і дошкільних закладах.

Зокрема, Закон «Про освіту» визначає, що держава забезпечує рівний доступ до освіти для всіх дітей, створює умови для розвитку мовлення, комунікативних навичок та соціальної інтеграції дітей з особливими потребами.

Для дітей з РАС розвиток усного мовлення є пріоритетним напрямом, оскільки мовлення слугує головним засобом комунікації та соціальної взаємодії. Законодавство визначає, що педагогічна робота має бути організована з урахуванням індивідуальних особливостей дитини, її когнітивних та сенсорних здібностей. Звідси випливає, що корекційні програми повинні бути адаптованими, включати спеціальні методики (наприклад, АВА-терапію, логопедичну корекцію, дидактичні ігри, розвиток невербальної комунікації) та проводитися фахівцями з відповідною підготовкою.

Підсумовуючи, законодавча база України створює правове поле для розв'язання педагогічної проблеми розвитку усного мовлення у дітей з РАС. Вона встановлює стандарти навчання, гарантує доступ до спеціальної освіти, регламентує індивідуальний підхід і забезпечує необхідну наукову підтримку педагогічної діяльності. Використання цих нормативних актів у поєднанні з сучасними методиками корекційної роботи дозволяє педагогам формувати ефективні програми розвитку мовлення, забезпечуючи соціальну інтеграцію та комунікативну компетентність дітей з РАС.

Отже, корекційна робота з дітьми з розладами аутистичного спектру передбачає використання різноманітних методів і технологій, спрямованих на

розвиток комунікативних та мовленнєвих навичок. Детальніше представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

### Методи та технології корекційної роботи

Метод / технологія	Короткий опис	Педагогічне призначення
<b>PECS (Picture Exchange Communication System)</b>	Використання картинок і піктограм для вираження потреб та бажань дитини	Розвиток комунікації, стимулювання словникового запасу та вербальної взаємодії
<b>Сенсорна інтеграція</b>	Вправи з тактильними, слуховими, візуальними та руховими сенсорними стимуляторами	Поліпшення сенсомоторних навичок, розвиток сприйняття, підготовка до вербальної комунікації
<b>Арт-терапія</b>	Малювання, музика, ліплення та інші творчі практики	Емоційне самовираження, розвиток комунікативних навичок, стимуляція мовленнєвої активності
<b>Співпраця з батьками</b>	Використання розвивальних ігор та спільної діяльності вдома	Закріплення навичок, мотивація до мовленнєвої взаємодії, підвищення ефективності корекційної роботи
<b>Підготовка педагогів</b>	Ознайомлення з методиками та особливостями розвитку дітей з РАС	Забезпечення компетентності педагогів, системність та ефективність корекційної роботи

*Джерело: узагальнено з джерел [1; 8-11]*

**Висновки та перспективи подальших досліджень** Можна підсумувати, що ефективний розвиток мовлення у дітей з РАС забезпечується через комплексне застосування сучасних методів і технологій корекційної роботи, активну участь батьків та високий рівень підготовки педагогів. Такий підхід створює умови для формування комунікативних навичок, соціальної інтеграції та адаптації дітей до навчального та соціального середовища.

### Список використаних джерел

1. Види корекційної роботи з немовленнєвими дітьми з РАС. URL: <https://naurok.com.ua/vidi-korekciyno-roboti-z-nemovlennevimi-ditmi-z-ras-441389.html>
2. Гриценко Л. Специфіка навчання дітей з РАС у загальноосвітніх закладах. Харків: Ранок, 2017. 210 с.
3. Інклюзивно-ресурсний центр Надвірнянської міської ради. Розвиток мовлення за допомогою системи PECS. URL: <https://irc.nadrada.gov.ua/rozvytok-movlennia-z-dopomohoiu-systemy-pecs/>

4. Коваленко О. І. Особливості комунікативного розвитку дітей з РАС. *Матеріали міжнародної конференції «Аутизм: сучасні підходи до діагностики та корекції»*. Київ, 2019. С. 100-105.
5. Коваленко О. І. Психологічні аспекти розвитку мовлення у дітей з аутизмом. *Психологія і суспільство*. 2018. № 3. С. 45-50.
6. Коваленко О. Усне мовлення дітей з розладами аутистичного спектру: теорія та практика. Київ: Освіта, 2018. 256 с.
7. Конституція України: від 28.06.1996 № 254к/96-ВР. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/254k/96-vp>
8. Корекційна програма для дітей з аутизмом: ефективні методи та підходи. URL: <https://erudit-inclusion.com/ua/prohramy-korektsiyi-dlya-ditey-z-autyzmom-efektyvni-metody-ta-pidhody>
9. Корекційний центр «Розвиток». АВА (Applied Behavior Analysis). URL: <https://dvclinic.com.ua/uk/services/abatierapiia/>
10. Корекційно-розвиткова робота із дітьми з розладами аутичного спектра. URL: [https://znayshov.com/FR/33863/PvP\\_1\\_2\\_2024-102-104.pdf](https://znayshov.com/FR/33863/PvP_1_2_2024-102-104.pdf)
11. Методики роботи з дітьми з РАС: втручання та програми. URL: <https://vsimosvita.com/prezentatsiya-dlya-pratsivnikiv-spetsializovanih-ta-inklyuzivnih-grup-takozh-batkiv-zatsikavlenih-problemoyu-navchannya-ta-vihovannya-ditey-z-rasosoblivosti-organizatsiyi-roboti-z-ditmi-z-rozladami/>
12. Патрушева Т. О. Бібліографічне посилання: загальні положення та правила складання. *Наук. б-ка НаУКМА* ; уклад. Т. О. Патрушева. Київ, 2016. URL: <https://www.slideshare.net/naukmalibrary/83022015>
13. Про загальну середню освіту: Закон України від 16.01.2020 № 463-IX. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/463-20#Text>
14. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
15. Розвиток мовлення у дітей з особливими освітніми потребами. *Науроk*. URL: <https://naurok.com.ua>
16. Сидоренко Т. В. Особливості комунікативного розвитку дітей з РАС. *Дитяча психологія*. 2019. № 5. С. 22-28.
17. Сидоренко Т. Розвиток мовлення у дітей з аутизмом: психолого-педагогічний аспект. Львів: ЛНУ імені Івана Франка, 2019. 184 с.

18. Шевченко О. В. Роль невербальної комунікації у розвитку мовлення дітей з РАС. *Autism Spectrum Disorders Journal*. 2020. Т. 5, № 2. С. 15-20. URL: <https://asdjournal.com/rol-neverbalnoyi-komunikaciyi-u-rozvitku-movlennya-ditey-z-ras>
19. Шевченко О. Організація корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Київ: Вища школа, 2020. 192 с.
20. Schreibman L. Intensive behavioral treatment for children with autism. New York: Academic Press, 2005. 320 p.

**УДК376.1:613.8**

**Є. Кучеренко**, магістрантка 2 курсу,  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара  
**Науковий керівник: Т. Приходько**,  
канд. пед. наук, доцент

**РОЗВИТОК АКТИВНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО  
ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЛЕГКОГО  
СТУПЕНЯ.**

***Анотація.** У статті розглянуто актуальні проблеми формування активного словника у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня. Причини та особливості порушень словникового запасу у дітей з особливими освітніми потребами. Проаналізовано особливості словникового запасу дітей з ООП, зокрема обмеження активного і пасивного словника, труднощі в розумінні значень слів, узагальненні, актуалізації лексичних одиниць та використанні їх у різних контекстах. Окрему увагу приділено біологічним, соціальним і психологічним чинникам, що впливають на мовленнєвий розвиток. Узагальнено сучасні логопедичні підходи до корекції мовленнєвих порушень, зокрема методики, що враховують індивідуальні особливості дітей з ООП. Запропоновано ключові принципи стимулювання мислення дітей з ООП.*

**Ключові слова:** активний словник та пасивний словник, діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступня, мовленнєва діяльність.

**Summary. E. Kucherenko. Development of active vocabulary in preschool age children with mild intellectual disabilities.** The article considers the current problems of forming an active vocabulary in preschool children with mild intellectual disabilities. Causes and features of vocabulary disorders in children with special educational needs. The peculiarities of the vocabulary of children with OOP are analyzed, in particular, limitations of active and passive vocabulary, difficulties in understanding the meanings of words, generalization, actualization of lexical units and their use in different contexts. Special attention is paid to biological, social and psychological factors that influence speech development. Modern speech therapy approaches to the correction of speech disorders are summarized, in particular, methods that take into account the individual characteristics of children with OOP. Key principles for stimulating the thinking of children with OOP are proposed.

**Keywords:** active vocabulary and passive vocabulary, children with mild intellectual disabilities, speech activity.

**Посановка проблеми.** Проблема формування активного словника у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступня мовлення та пошук сучасних шляхів і підходів корекції недорозвинення мовлення залишається досить нагальним питанням сьогодення.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** В сучасних дослідженнях учених, таких як Т. Четверікова, Л. Ковригіна, А. Чистобаєва, активно досліджується проблема зв'язного мовлення, його механізми формування та методи діагностики. Т. Королюк та О. Ярмола зосереджуються на аналізі стану зв'язного мовлення дітей 4-5 років. Розвиток словникового запасу у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є важливим аспектом логопедичної роботи. Цей процес вимагає спеціальних методик, які враховують індивідуальні особливості кожної дитини [3, с. 4].

## **Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.**

Незважаючи на досить активний інтерес учених у теорії та практиці спеціальної педагогіки відсутнє єдиного розуміння формування активної лексичної бази, що є критичною для комунікативної компетентності. Через обмеженість методичних підходів, адаптованих до особливостей дітей з легкими інтелектуальними порушеннями: існує потреба в розробці спеціалізованих програм, які враховують когнітивні, емоційні та мотиваційні особливості цієї категорії дітей.

**Мета статті.** Метою статті є теоретичне обґрунтування та практичне визначення ефективних психолого-педагогічних умов і методичних прийомів, спрямованих на розвиток активного словника у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня, з урахуванням їхніх когнітивних особливостей, мовленнєвих потреб та соціального контексту.

**Виклад основного матеріалу.** Словниковий запас – це фундамент мовлення, що дозволяє людям спілкуватися, мислити та пізнавати світ. Це сукупність слів, які людина розуміє і активно використовує в мовленні. Словниковий запас складається з активного і пасивного словника. Він впливає на якість спілкування: чим багатший словник, тим точніше і різноманітніше можна виражати свої думки. Це розвиток мислення: слово пов'язане з поняттям, а розвиток словника сприяє розвитку пізнавальних процесів. Також навчальну успішність, багатий словниковий запас полегшує сприйняття навчального матеріалу.

Типові особливості словникового запасу дітей з ООП: обмежений словниковий запас. Активний словник: діти з ООП часто мають обмежений активний словниковий запас, що проявляється у використанні обмеженої кількості слів у мовленні. Пасивний словник: пасивний словниковий запас також може бути обмеженим, що ускладнює розуміння мовлення інших людей. Порушення семантики. Неправильне розуміння значень слів: діти можуть неправильно розуміти значення слів або використовувати слова в невідповідному контексті. Проблеми з узагальненням та конкретизацією:

труднощі в розумінні загальних понять та їхніх конкретних проявів. Соціально-освітні доміанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти. Проблеми з узагальненням [5, с. 32]. Дітям може бути складно об'єднувати слова в групи за загальними ознаками.

Переважання конкретної лексики. Часто діти використовують більше конкретних слів, ніж узагальнюючих. Повторення одних і тих самих слів. Може спостерігатись, як надмірне використання певних слів або фраз. Складнощі з використанням слів у різних контекстах. Дитина може використовувати слово тільки в одному значенні або ситуації. Труднощі в актуалізації слів, тобто діти можуть знати слово, але не можуть його згадати або правильно використати в мовленні.

До причин порушень словникового запасу у дітей з ООП можна віднести біологічні фактори (порушення центральної нервової системи, генетичні аномалії, органічні ураження мозку), соціальні фактори (низький рівень мовленнєвого спілкування в сім'ї, педагогічна занедбаність, недостатня стимуляція мовленнєвого розвитку), психологічні фактори (порушення емоційно-вольової сфери, низька мотивація до спілкування, тривожність). Тож, словник є одним із компонентів мови. За своєю змістовною стороною, слова виступають, як сукупність лексичних значень, в яких узагальнено відображені уявлення та поняття про явища, предмети, їх дії, стани, ознаки тощо (лексична семантика). Отже, кожне слово містить у собі узагальнення.

Завданням оволодіння лексичною семантикою слова полягає у послідовному засвоєнні сукупності понять та відношень між ними, представлених у мовній формі. Окрім лексичного значення, слово має граматичне значення, яке засвоюється учнем у процесі оволодіння лексичною семантикою слова (граматична семантика). Збагачуючи словник дитини новою

лексиною, логопед має звертати увагу на вимовну сторону слова, його морфологічний склад та особливості написання, за законами графіки та орфографії. Корекційна робота по формуванню стійких, правильних звукових

образів слів, їх лексичної та граматичної семантики, проводиться паралельно, зважаючи на єдність цих сторін слова [1, с. 10].

Отже, формування словникового запасу слід розглядати, як складову частину роботи з розвитку мовлення. Основним же критерієм оцінки в оволодінні певною лексичною одиницею виступає правильність її вживання у самостійному мовленні. Слова в мовленні змінюються та поєднуються у словосполучення, речення, тексти. Саме ці граматичні значення, категорії, відношення, закономірності, а також мовні засоби і способи їх вираження є предметом засвоєння в період практичного оволодіння мовою.

Робота над засвоєнням граматичної будови мови розглядається, як засіб розвитку мовлення дітей. Так, вправи у морфологічному та синтаксичному аналізі та синтезі, порівнянні проводяться на певному словниковому матеріалі, що в свою чергу, сприяє розвитку лексичних узагальнень, свідомому оволодінню звуко-складовою структурою слова, звуковим аналізом та синтезом, закріпленню та диференціації звукових узагальнень (фонем).

Граматичні вправи, з одного боку, виступають як один із видів мовленнєвої практики, засобом її збагачення, а з другого ж боку, вони, удосконалюють самостійне мовлення дитини. Крім того, практичні заняття по формуванню граматичних понять, умінь та навичок позитивно впливають на розвиток пізнавальної діяльності учнів. Вона удосконалюється в процесі спостережень, аналізу, порівняння, синтезу мовного матеріалу, його співставлення з реальними явищами та ситуаціями. Внаслідок цієї діяльності у дітей утворюються мовні узагальнення, що сприяє розвитку понятійних форм мислення.

Удосконалення мисленнєвих операцій позитивно впливає на мовлення в цілому, У нормі, коли пасивний словник превалює над активним. Розуміння мовлення у дітей формується також у процесі мовленнєвого спілкування з навколишнім світом. В активний словник дитини входять не лише загальноживані слова, але й специфічні, які є активними тільки для членів її сім'ї і зумовлені, зокрема, характером праці батьків. Так, активний словник малюка з

сім'ї лісника буде дещо відмінний від активного словника свого однолітка з сім'ї шахтаря.[4, с. 88].

У розвитку словника дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня виділяють дві сторони: кількісний ріст словникового запасу та його якісний розвиток, тобто оволодіння значенням слів.

Розвиток розуміння мовлення дітей узагальнено представлено в роботі Н. Жукової, де виділяються шість рівнів розуміння мовлення.

I рівень – виражена мовленнєва увага, дитина прислухається до голосу, адекватно реагує на інтонацію, впізнає знайомі голоси (3-6 міс).

II рівень – розуміє окремі інструкції у знайомих словосполученнях, підкоряється деяким словесним командам: «Де мама?», «Дай ручку», «Не можна» (6-10 міс).

III рівень – розуміє назви окремих предметів і іграшок:

IV рівень – розуміє прочитані короткі оповідання та казки (2 роки 6 міс. — 3 роки).

VI рівень – розуміє значення складнопідрядних речень, розуміє значення прийменників поза звичною конкретною ситуацією (до 4 років).

Кількісний ріст словника. Відомо (Л. Виготський), що в основі оволодіння словом лежить вроджена реакція, безумовний рефлекс, який проявляється протягом першого року життя у вигляді крику, гукання, лепету. Ці безумовно-рефлекторні голосові реакції пов'язані з емоціями і відбивають емоційний стан дитини. Отже, до 6-8 міс. життя слово для дитини залишається лише звуковим подразником.

У кінці першого року життя (М. Кольцова) слово зі звукового подразника перетворюється у мовленнєвий сигнал. У сучасній методиці нормою вважається 10-12 слів до року.

Особливості становлення перших слів у дітей досліджувались багатьма авторами (М. Красногорський, Г. Ляміна, І. Сікорський, А. Маркова, О. Гвоздев, А. Захарова та інші). Більшість відмічає нерівномірний розвиток активного словника, в той час, як пасивний розвивається рівномірно і з випередженням.

Перехід слів з пасиву в актив, тобто актуалізація відбувається поступово. І. Сікорський усіх дітей 2-го року життя поділив на два типи: мовлення дітей першого типу здається жвавим, так як розвиток спілкування словами починається з відпрацювання точної ритмічної структури слів. При цьому звуковий склад ритмічної структури залишається досить приблизним. Дитина вимовляє «скелет» необхідного слова за його складовим складом, за наголосом і за голосовим відтінком: «тітіті», «нініка» (приклади І. Сікорського). Не відразу встановлюється і стабільний порядок складів у слові: «головіт» (говорить); Діти нехтують ритмікою мовлення і концентрують свою увагу на правильній вимові звуків одного зі складів, що репрезентує у мовленні дитини все слово повністю. Перші склади, які використовуються для позначення слів, складаються з приголосного та голосного звуків, або тільки з голосних, причому спочатку їх вимова нечітка.[3, с. 145].

Дошкільний вік – період швидкого збагачення словника. Його зростання залежить від умов життя і виховання, тому в літературі дані про кількість слів дошкільників-однолітків дуже різняться між собою.[3, с. 22].

Після 1 року 5 міс. збагачення активного словника відбувається швидкими темпами, і до кінця 2-го року життя він складає 300-400 слів, а до 3-х років може досягати 1500 слів. Розвиток словника в цей час відбувається в основному за рахунок оволодіння способами словотворення. Якщо дитина не володіє готовим словом, вона «винаходить» його за певними, вже засвоєними раніше правилами, що виявляється у дитячій словотворчості. Дорослі помічають і корегують самостійно утворене дитиною слово, якщо воно не відповідає нормативній мові. А якщо утворене дитиною слово не відрізняється від норми, дорослі не помічають дитячої словотворчості. Механізм цього процесу пов'язується формуванням мовного узагальнення, з явищами генералізації, зі становленням системи словотворення. Засвоєння предметного, дієслівного словника, словника ознак відбувається паралельно з оволодінням граматичною будовою мови.

У наступні роки кількість слів, які використовує дитина, також швидко зростає, але темпи цього зростання дещо уповільнюються. У 3 роки словниковий

запас дітей становить 1000 слів. До 4 років кількість слів збільшується до 1900; у 5 років досягає 2000-2500, а у 6-7 років – 3500-4000 слів.

У лінгвістичному аспекті розвитку словника спостерігається така закономірність: спочатку з'являються іменники – найперші слова використовуються у називному відмінку (саме так дорослий називає предмети, іграшки тощо), потім починає з'являтися множина іменника, знахідний відмінок. Зі збільшенням словника з'являються перші зміни форм слів за аналогією. Далі дитина починає використовувати дієслова, вигуки, деякі прислівники, які виражають різні відношення. Процес засвоєння значення слова дитиною на перших вікових сходинках іде у напрямку від чуттєвих образів до мисленневих узагальнень. Шлях розвитку узагальнення словом у дітей дослідила М. Кольцова. За її дослідженнями, спочатку слово виступає для дитини лише як компонент складної дії дорослого, як компонент цілої ситуації, яка включає і жести, й інтонацію, і обстановку, в якій це слово промовлене.[1, с. 13]. Потім слово стає інтегруючим сигналом, проходячи декілька проміжних сходинок:

- перша ступінь інтеграції (узагальнення) – слово, яке замінює чуттєвий образ одного певного предмета, еквівалентно цьому зразку («мама» – тільки мати дитини, «лялька» -тільки ось ця лялька);

- друга ступінь інтеграції – слово замінює декілька чуттєвих образів однорідних предметів (слово «лялька» відноситься до кількох предметів, які мають спільні риси, але у чомусь і різні). Сигнальне значення слова ширше, ніж у випадку, коли воно асоціюється з чуттєвим образом тільки одного предмета, але разом з тим воно вже міні конкретне. Це лялька взагалі, стіл взагалі тощо;

- третя ступінь інтеграції – слово об'єднує декілька понять, які мають другу ступінь узагальнення (слово «іграшка», наприклад, узагальнює і ляльок, і м'ячики, і кубики тощо, слово «меблі» об'єднує стільці, столи, дивани тощо). Слово відноситься до широкого ряду різних об'єктів, його сигнальне значення дуже широко і значно віддалено від конкретних образів предметів;

- четверта ступінь інтеграції – в слові зведено багато абстракцій попередніх рівнів узагальнення (так слово «річ» утримує в собі узагальнення, які даються

словам «іграшка», «посуд», «меблі», «одяг» тощо). Смісловий зміст слова дуже широкий, а його зв'язки з «чуттєвим корінням» простежується з труднощами.

Поступово у життєвому досвіді дитини формуються різноманітні рівні узагальнення предметів і дій словом, у результаті чого відображення дійсності стає широким і складним. Засвоїти ці ступені узагальнення для дитини – означає засвоїти значення слів. Спочатку відбувається засвоєння основного значення. Будь-яке використання слова у переносному значенні спочатку викликає здивування і непогодження дітей. Для малюка провідну роль у системному значенні слова відіграє афективний смисл, для дитини дошкільного та молодшого шкільного віку – наочний досвід, пам'ять, яка відтворює певну ситуацію, для дорослого – система логічних зв'язків, включення слова в ієрархію понять. Значення слова, таким чином, розвивається від конкретного до абстрактного, узагальненого. За мірою розвитку дитини лексика не тільки збагачується, але й систематизується. Слова нібито групуються у семантичне полеприскорює його розвиток, підвищує ефективність занять [2, с. 15].

**Висновки з даного дослідження та перспективи подальших розвідок у даному напрямі.** Ми прийшли до висновку про те, що для ефективного збагачення словника дитини дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня необхідно поєднувати педагогічні методи (бесіди, ігри, читання) зі створенням сприятливого мовленнєвого середовища вдома та дитячому садку використання наочного матеріалу. Ключовими принципами є стимулювання мислення через запитання, формування навичок слухати та говорити, а також позитивне емоційне ставлення до процесу навчання.

#### **Список використаних джерел**

1. Бадер В. І. Удосконалення мовленнєвого розвитку молодших школярів Педагогіка і психологія. 1998, № 4. С.18-19.
2. Богуш А., Маліновська Н. Методика розвитку мовлення і навчання рідної мови дітей раннього віку. Навчальний посібник. К.: Видавничий Дім "Слово", 2016. 392 с.
3. Колупаєва А.А.,Таранченко О. М. Педагогічні технології інклюзивного навчання. Харків : Вид-во "Ранок", ВГ "Кенгуру", 2018.160 с.

4. Костенко В.А. Складання розповіді за сюжетною картинкою як ефективний засіб розвитку зв'язного мовлення у роботі з дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ ШРівня. Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти: зб. наук. праць. / Загальною редакцією Бойчука Ю.Д. – Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2020. С.175-180.

5. Самойлова І.В., Тельна О.А. Загальне недорозвинення мовлення та його корекція: навч. - метод. посібн. Харків, 2021. 157 с.

**УДК 373.017.3**

**Л. Позднякова**, магістрантка 2 курсу  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара  
**Науковий керівник: Н. Зимівець**,  
кандидат педагогічних наук, доцент

## **ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ШКОЛИ**

***Анотація.** У дослідженні обґрунтовано необхідність розвитку здоров'язбережувальної компетентності дітей з особливими освітніми потребами. Встановлено, що здоров'язбережувальна компетентність у підлітків з ІІ в умовах спеціальної школи ефективно формується за допомогою використання таких методів та технологій як казкотерапія, бесіда, перегляд освітніх серіалів, віртуальні ігри. Особлива увага повинна бути приділена таким аспектам як формування позитивного ставлення до здорового способу життя, кібергігієни, особистій безпеці.*

***Ключові слова:** здоров'язбережувальна компетентність, діти з особливими освітніми потребами, казкотерапія.*

***Summary.** L. Pozdnyakova. Formation of health-preserving competence of adolescents with intellectual disabilities in a special school. It has been established*

*that health-preserving competence in adolescents is effectively formed through the use of such methods and technologies as fairy tale therapy, conversation, watching educational series, virtual games.*

**Keywords:** *children with special educational needs, fairy-tale therapy, health-saving competence.*

**Постановка проблеми.** Формування позитивного ставлення до здорового способу життя та закріплення навичок збереження власної життєдіяльності є важливим інструментом педагогічного впливу на особистість дитини. Звертаючи увагу на людей, які мають шкідливі звички, ведуть асоціальний спосіб життя, конфліктують із оточуючими, дитина сприймає таку поведінку як норму, у той же час не сприймати реальні ризики для свого життя та здоров'я. У цьому аспекті на закріплення навичок та вмінь здоров'язбереження має вагомий вплив школа, де застосовуються сучасні методи та технології формування необхідних знань та вмінь.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Питання формування здоров'язбережувальної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту в умовах спеціальної школи розглядалося рядом вітчизняних дослідників. Як стверджує вчена А. Гомела, здоров'язбережувальна компетентність як предмет визначення педагогіки та спеціальної педагогіки, є недостатньо вивченим в Україні. Зокрема, вона наголошує на низькому рівні розвитку методів та засобів розвитку здоров'язбережувальної компетентності в учнів, що мають особливі освітні потреби. У цьому аспекті нею наголошується на ефективності казкотерапії, що дозволяє розв'язати ряд завдань, які пов'язані із формуванням повноцінного уявлення про здоровий спосіб життя [6, с. 287].

На думку дослідниці Л. Аврамової, формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів із інтелектуальними порушеннями є елементом інтеграції таких дітей до соціуму. Формування уявлень про здоровий спосіб життя дозволяє розвинути розуміння важливості боротьби з хворобами, розвиток навичок збереження свого здоров'я, відмовитися від шкідливих звичок, сформувати

правильне уявлення про віртуальний простір та кібергігієну. Вчена переконана, що здоров'язбережувальна компетентність для дітей із інтелектуальними порушеннями не лише позитивно впливає на соціалізацію, але дозволяє також розвинути у них комунікативні навички [1, с. 3].

Як вважає вчена О. Чеботарьова, основою формування здоров'язбережувальної компетентності в умовах спеціальної школи у дітей із інтелектуальними порушеннями, є зміцнення уявлень в учнів про те, що вони живуть у світі, який швидко змінюється. Людина, яка прагне бути частиною соціуму, має бути впевненою у собі, толерантно відноситися до інших, вміти попередити конфлікти, мати можливість керувати своїми емоціями та бути ініціативною, поважати норми соціальної поведінки. Тобто це не тільки про здоровий спосіб життя, але і про створення безпечного середовища для себе і навколо себе [8, с. 61].

Проаналізований теоретичний доробок свідчить про потребу розгляду формування здоров'язбережувальної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту в умовах спеціальної школи як нового феномену, що має стати повноцінною частиною сучасної педагогіки.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Актуальність статті обумовлена потребою більш детального розгляду питання формування здоров'язбережувальної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту в умовах спеціальної школи. У роботі покращено розуміння сутності формування здоров'язбережувальної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту та удосконалено дослідження формування здоров'язбережувальної компетентності підлітків в умовах спеціальної школи.

**Мета статті** – здійснити формування здоров'язбережувальної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту в умовах спеціальної школи.

**Виклад основного матеріалу.** Нині відсутнє єдине тлумачення поняття «здоров'язбережувальна компетентність». Узагальнено дане явище можна визначити як «здатність людини на основі теоретичних та практичних знань зміцнювати, зберігати, формувати власне здоров'я» [2, с. 15]. Для дітей така

компетентність є досить важливою, оскільки від рівня їхнього відповідального ставлення до здоров'я та до життя залежить те, чи зможуть вони адаптуватися до соціуму та чи матимуть високий рівень здоров'я.

Сучасна педагогіка приділяє значну увагу розвитку здоров'язбережувальної компетентності. Вже на нинішньому етапі розвитку освіти в Україні, зрозуміло, що отримання якісних знань відносно базових та додаткових предметів, не повинно бути основою навчального процесу. Значна увага має приділятися розвитку компетентностей, серед яких, ключову роль займає здоров'язбережувальна компетентність (ЗЗК).

Відповідальне ставлення до власного здоров'я має формуватися ще під час відвідування дитиною дошкільного закладу освіти. У подальшому, дитина, яка відвідує школу, набуває знань про турботу за власне здоров'я, допомогу оточуючим, правила поведінки у соціумі. Школа тут є базовим елементом формування ЗЗК, оскільки інтеграція питань здоров'я та безпеки у навчальні предмети відбувається на різних рівнях, але при цьому є системною, цілеспрямованою, комплексною. Значна увага приділяється розвитку ЗЗК саме у підлітків, оскільки вони вже знаходяться на етапі дорослішання та розуміють ризики від багатьох ситуацій, а також можуть подбати про власне життя [3, с. 165].

Починаючи із 2020 року, формування ЗЗК у межах загальних та спеціальних шкіл ускладнено COVID-19. Діти навчалися дистанційно, що вплинуло на процес засвоєння знань, однак пандемія зміцнила уявлення дітей про потребу берегти власне здоров'я та не займатися самолікуванням. Так, за дослідженнями вченої С. Замрозович-Шадріної, захворюваність в Україні серед дітей до 18 років зросла на 20%, що свідчить про потребу формувати уявлення про можливості самопомоги та слідкування за станом свого здоров'я [7, с. 288].

Після 2022 року, коли почалося повномасштабне вторгнення, вектор формування ЗЗК став спрямований на розвиток навичок та вмінь протистояти безпековим ризикам, діяти у надзвичайних ситуаціях, фільтрувати інформацію у

віртуальному просторі. Питання безпеки в Інтернеті та шахрайства стали досить гострими, що потребує більш детального вивчення дітьми для отримання наочного уявлення про кібергігієну.

У той же час напрямом розгляду формування ЗЗК є акцентування уваги на формування ЗЗК у підлітків із інтелектуальними порушеннями, що навчаються у спеціальній школі. Так, із 2015 по 2025 роки кількість дітей із інтелектуальними порушеннями (ІП) зростає на 23% [1, с. 2]. Основними причинами появи ІП у дітей є вроджені патології, перенесені мамою дитини інфекційні захворювання під час вагітності, перенесені дитиною інфекційні захворювання, черепно-мозкові травми. У 80% випадках доцільно говорити саме про вроджені патології, що привертає увагу до даного питання.

Сучасні дослідження демонструють, що 3% дітей в Україні віком від 11 до 18 років мають ІП. З них 80% проходять навчання у спеціальних школах. Мережа спеціальних шкіл в Україні для дітей із ІП не є достатньою, однак діти, що перебувають там, отримують не лише базові знання за спрощеною програмою, але і закріплюють навички самообслуговування та отримують корекційно-розвивальні послуги [5, с. 50]. В умовах перебування у спеціальній школі діти із ІП не мають достатнього контакту із зовнішнім світом, тому є вразливими, можуть легко піддаватися впливам, є довірливими, їм складно зрозуміти погані наміри інших осіб. Тому формування ЗЗК для дітей з ІП в умовах спеціальної школи є важливим завданням на сучасний період для сучасної спеціальної педагогіки [4].

Концепція формування ЗЗК підлітків з ІП в умовах спеціальної школи має бути зорієнтована на:

- закріплення знань про людину як біологічний організм, соціальну істоту, особистість;
- формування стійких уявлень про потребу ведення здорового способу життя;
- зміцнення мотивів шанобливого ставлення до природи та формування екологічної компетентності;

- спонукання до ведення здорового способу життя;
- кібергігієну;
- розрізнення понять «друг», «ворог», «незнайомець»;
- розвиток навичок збереження свого здоров'я та формування практичних вмій як діяти у надзвичайних ситуаціях;
- самопізнання та самореалізацію.

Результатом досягнення середнього чи високого рівня формування ЗЗК є здатність самостійно розв'язувати складні питання, які стосуються тематики здоров'я, безпеки, соціуму. Підліток, із сформованою ЗЗК, може проявляти пізнавальну, перетворювальну, комунікативну, естетичну, ціннісно орієнтовану активність. Компонентами ЗЗК, які будуть у нього розвинутими, стануть такі як когнітивний, мотиваційно-ціннісний, операціональний, творчо-діяльнісний та діагностичний. Тобто ЗЗК має асоціюватися не тільки із хорошим фізичним станом, але також із здатністю забезпечити власну безпеку у реальному та віртуальному світі, зважаючи на можливі ризики.

Водночас потребує дослідження питання ефективних форм та технологій формування ЗЗК у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку. Одним із найбільш дієвих підходів є казкотерапія, що обумовлено форматом подачі інформації, особливостями сприйняття інформації підлітків із ІП, наявністю глибоких сенсів в обмеженому текстовому форматі. Казка має терапевтичний та психокорекційний ефекти, оскільки у ній моральні та етичні аспекти подані на приклади персонажів, що потрапили у такі ситуації, у які могли б потрапити і підлітки у реальному житті. За її допомогою можна сформувати уявлення про потребу дотримання здорового способу життя, здійснити боротьбу із депресивними та стресовими станами, побороти тривожність та агресію у підлітків, проінформувати дітей про хронічні та інфекційні захворювання. Ознайомлюючись із казкою, дитина виконує цікаві завдання, що позитивно впливає на формування ЗЗК [8, с. 65].

Проведення бесіди із підлітками із ІП є традиційним підходом, проте за умови його осучаснення, він може бути достатньо ефективним. Так, якщо

проводити бесіду із використанням прямих питань до підлітків, наводити власний життєвий досвід, задавати питання для роздумів, дізнаватися мотиви підлітків щодо певних аспектів їхнього життя, то можна отримати підхід, за яким підліткам цікаво сформулювати власну ЗЗК. Зокрема, доцільно обговорювати із підлітками реальні ризики та можливі проблеми без применшення масштабу проблеми, що дозволить зміцнити їхні знання про збереження здоров'я [9, с. 210].

Використання віртуальних технологій дозволяє сформулювати ЗЗК за допомогою принципів наочності, достовірності, візуальної підтримки. Дієвими інструментами тут є демонстрація освітніх серіалів, які доступні безкоштовно на порталі «Дія». Перегляд освітнього контенту дозволяє сформулювати уявлення підлітків про алгоритм дії у надзвичайних ситуаціях, користь ведення здорового способу життя, комунікацію із незнайомцями, кібергігієну, самореалізацію та самопізнання. Корисними для підлітків є такі освітні серіали як «Як діяти в надзвичайних ситуаціях», «Кібергігієна для молоді», «Особиста безпека підлітків», «Базові знання про гендер». Вони у доступній формі подають матеріал про важливість формування основних навичок та знань щодо здоров'язбереження.

На сучасному етапі формування ЗЗК також здійснюється за допомогою використання віртуальних ігор, які знаходяться на базі цифрових освітніх ресурсів. Такі ігри спрямовані на закріплення навичок, які стосуються особистої безпеки, правил дорожнього руху, громадської безпеки, кібергігієни. Їхнє використання зміцнює уявлення про здоровий спосіб життя та дозволяє закріпити основні аспекти ЗЗК за допомогою подачі матеріалу легко та у розважальній формі [6, с. 288].

Загалом формування здоров'язбережувальної компетенції має бути комплексним процесом, де до цього питання залучені не лише педагоги та батьки підлітка із ІП, але і експерти з різних галузей, що дозволяє сформулювати всебічний підхід до розуміння проблеми ЗЗК у підлітків. Важливо, щоб підліток мав

достатньо мотивації до здорового способу життя та міг забезпечити власне нормальне функціонування.

**Висновки та перспективи досліджень.** Отже, здоров'язбережувальна компетентність є навичкою людини, що спрямована на зміцнення уявлення про здоров'я, здоровий спосіб життя, самопізнання, самореалізацію, шанобливого ставлення до природи та навколишнього середовища, безпеку, орієнтацію у віртуальному просторі. Формування ЗЗК у підлітків із інтелектуальними порушеннями є важливим завданням сучасної педагогіки, оскільки такі діти є вразливими до зовнішнього середовища. Визначено, що ефективними методами та технологіями формування у них ЗЗК є казкотерапія, бесіда, перегляд освітніх серіалів, віртуальні ігри. Відповідно, перспективами дослідження є виявлення впливу інформаційних технологій та соціальних мереж на формування ЗЗК у підлітків з ІП в умовах спеціальної школи.

#### Список використаних джерел

1. Аврамова Л. В. Формування здоров'язбережувальних компетентностей у дітей з особливими освітніми потребами на заняттях з лікувальної фізкультури у початковій школі як засіб сприяння соціалізації. *Бібліотека методичних матеріалів*. 2024. Вип. 1. С. 1-4.
2. Аршиннік Г. С. Педагогічні умови формування здоров'язбережувальної компетентності молодших школярів. *Збірник тез доповідей «Просоціальна особистість у гендерному вимірі: теоретико-методологічні та прикладні аспекти*. 2022. Вип. 1. С. 16-21.
3. Аршиннік Г. С. Актуальність здоров'язбереження в шкільній практиці. *Вісник студентського наукового товариства: збірник наукових праць студентів, магістрантів і аспірантів*. 2022. Вип. 27. С. 161- 164.
4. Бобренко І. В. Здоров'язбереігаючі технології в освіті молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку. 2020. URL:<https://lib.iitta.gov.ua>.
5. Волошин О. Р. Формування здоров'язбережувальної компетентності в учнів молодшого шкільного віку. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: «Педагогіка. Соціальна робота»*. 2022. Вип. 1 (50). С. 48 – 51.
6. Педагогіка здоров'я як основа розвитку потенціалу особистості В.А Гладуш, Н.В Зимівець, З.П Бондаренк. - 2020. 384с.

7. Замрозевич-Шадріна С. Р. Теоретичний аспект дослідження культури здоров'я. *Перспективи та інновації науки*. 2022. № 2 (7). С. 278-287.

8. Чеботарьова О. В. Особливості реалізації компетентнісного підходу в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2019. 233 с.

9. Навчання здоров'я: просвітницька робота з підлітками щодо збереження, розвитку та зміцнення репродуктивного здоров'я: навч-метод. посібник Н. В Зимівець, В. С Петрович, О. Ю Закусило - 2010. - 357 с.

**УДК 376.091.3-053.2-056.264**

**А. Полуніна**, магістрантка 2 курсу  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара  
**Науковий керівник: В. Кантаржи**,  
доктор філософії, доцент

## **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

***Анотація.** У статті розглянуто сучасні підходи до розвитку комунікативної компетентності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Визначено психолого-педагогічні засади формування мовленнєвих умінь, проаналізовано можливості використання інтерактивних методів, ігрових технологій, елементів логопедичної ритміки, а також мультимедійних засобів у корекційній роботі. Акцентовано увагу на комплексному підході, який поєднує когнітивні, емоційно-комунікативні та моторні компоненти розвитку мовлення. Окреслено перспективи впровадження інноваційних програм і*

міждисциплінарної взаємодії фахівців для підвищення ефективності мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ.

**Ключові слова:** комунікативна компетентність, загальне недорозвинення мовлення, діти, логопедична робота, сучасні підходи, корекційне навчання.

**Summary. A. Polunina. Modern approaches to developing communicative competence in children with general speech underdevelopment.** The article examines modern approaches to the development of communicative competence in children with general speech underdevelopment. The psychological and pedagogical foundations of speech skills formation are defined, and the possibilities of using interactive methods, game technologies, elements of speech therapy rhythemics, and multimedia tools in corrective work are analyzed. Emphasis is placed on an integrated approach that combines cognitive, emotional-communicative, and motor components of speech development. The prospects for implementing innovative programs and interdisciplinary cooperation among specialists to enhance the effectiveness of speech development in children with speech disorders are outlined.

**Keywords:** communicative competence, general speech underdevelopment, children, speech therapy, modern approaches, corrective education.

**Постановка проблеми.** Проблема розвитку комунікативної компетентності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ) посідає одне з провідних місць у сучасній педагогіці, оскільки мовлення є основним засобом соціалізації, навчання та пізнання навколишнього світу. Діти із ЗНМ стикаються з труднощами у формуванні всіх компонентів мовленнєвої системи – фонетико-фонематичного, лексико-граматичного та зв'язного мовлення, що зумовлює їхню комунікативну дезадаптацію. Це, у свою чергу, негативно впливає на інтелектуальний, емоційний та особистісний розвиток дитини. Сучасні виклики освіти та інклюзії вимагають пошуку ефективних, науково обґрунтованих і практично орієнтованих підходів до формування

комунікативної компетентності, які б забезпечували не лише корекцію мовленнєвих порушень, а й гармонійний розвиток особистості дитини в цілому.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Х. Барна та О. Чекан довели, що фонетико-фонематичне недорозвинення при дислалії зумовлює труднощі писемного мовлення та потребує системної корекції звуковимови [1]. Н. Бірченко досліджувала можливості дистанційного навчання для дітей із мовленнєвими порушеннями, підкресливши ефективність цифрових ресурсів у розвитку комунікативних навичок [2]. Ю. Шевченко та співавтори проаналізували результативність логопедичних методів в умовах інклюзивної освіти, наголосивши на міждисциплінарній взаємодії фахівців [3]. І. Литвин обґрунтувала інноваційні підходи до корекційної роботи з дітьми з тяжкими мовленнєвими порушеннями, зокрема застосування ігрових технологій [4]. І. Марченко, С. Чупахіна та Н. Кирста розкрили роль природних експресивних засобів у навчанні дітей комунікації [5]. А. Самойлова та Л. Музичко досліджували готовність до школи дітей із порушенням мовлення [6], а С. Цимбал-Слатвінська проаналізувала етіологічні чинники мовленнєвих розладів у дитячому віці [7].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри значну кількість досліджень, питання розвитку комунікативної компетентності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення залишається недостатньо вивченим у контексті сучасних освітніх реалій. Недостатньо розроблено інтегровані моделі логопедичної підтримки, які б поєднували традиційні методи з інноваційними технологіями, спрямованими на формування комунікативної активності та соціальної адаптації дітей. Наявні програми переважно зосереджені на корекції звуковимови та граматичної будови, тоді як розвиток прагматичного аспекту мовлення, невербальних засобів спілкування й емоційної виразності залишається фрагментарним. Бракує досліджень, що оцінюють ефективність дистанційних і мультимодальних засобів у розвитку комунікативної компетентності дітей із ЗНМ у різних вікових групах.

**Мета статті:** проаналізувати сучасні підходи до розвитку комунікативної компетентності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення та визначити ефективні напрями корекційно-педагогічної роботи.

**Виклад основного матеріалу.** Розвиток комунікативної компетентності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення є складним процесом, що охоплює не лише корекцію звуковимови чи формування лексико-граматичної будови, а й розвиток мовленнєвих, когнітивних, емоційних і соціальних компонентів.

Дитина з мовленнєвими порушеннями часто має труднощі у встановленні контактів із однолітками, вираженні власних потреб, розумінні мовлення співрозмовника, що знижує рівень її участі в комунікативних ситуаціях. Тому сучасна логопедична практика орієнтована на створення системи комплексного впливу, у якій поєднуються традиційні корекційні методи та інноваційні технології, спрямовані на формування цілісного комунікативного розвитку [5].

У сучасних умовах ефективність розвитку мовлення розглядається крізь призму компетентнісного підходу, який передбачає не лише формування знань про мову, а й здатність використовувати мовні засоби у практичному спілкуванні. Комунікативна компетентність у дітей із ЗНМ формується поступово, починаючи з мотиваційного рівня, який стимулює бажання вступати в діалог, до мовленнєво-діяльнісного, де дитина опановує вміння формулювати думки, запитання, прохання, реагувати на мовлення інших. У цьому контексті логопедична робота повинна охоплювати не лише вправи з артикуляції чи лексики, а й розвиток соціально-комунікативних умінь через спільну діяльність, ігри, моделювання життєвих ситуацій.

Особливу роль у сучасних підходах має інтеграція педагогічної роботи з іншими галузями знань – психологією, логопедією, нейропсихологією, а також використання міждисциплінарного підходу, який забезпечує взаємозв'язок когнітивного, емоційного й мовленнєвого розвитку [3].

Такі підходи дозволяють створювати індивідуальні програми розвитку комунікації, враховуючи не лише рівень мовленнєвих порушень, а й психологічні особливості дитини. Наприклад, при роботі з дітьми із ЗНМ

ефективно застосовується метод емоційно-комунікативної стимуляції, коли педагог чи логопед за допомогою невербальних засобів (жестів, міміки, інтонації) підтримує комунікативну активність і поступово переводить її у вербальну площину. У межах сучасних методик особливу увагу приділяють використанню ігрової діяльності як провідного засобу розвитку комунікації. Ігрові технології забезпечують природну мотивацію до мовлення, сприяють формуванню діалогічної взаємодії, навичок черговості мовлення, розуміння контексту та ситуації спілкування. Застосовуються різноманітні види ігор – сюжетно-рольові, комунікативні, театралізовані, рухливі. У процесі гри дитина навчається домовлятися, пояснювати, слухати та реагувати, що стимулює розвиток мовленнєвої активності. Ігрові вправи дають змогу відпрацьовувати інтонаційний малюнок, структуру висловлювання, розвивати словниковий запас і граматичну правильність.

Одним із пріоритетних напрямів сучасної педагогіки є використання інформаційно-комунікаційних технологій. Цифрові інструменти – інтерактивні програми, логопедичні додатки, мультимедійні вправи – сприяють підвищенню зацікавленості дітей у мовленнєвій діяльності. Вони дозволяють диференціювати завдання за рівнем складності, забезпечують зворотний зв'язок, що є особливо цінним для дітей із низькою мотивацією до навчання. Такі технології розширюють можливості дистанційного навчання, що, як довела Н. Бірченко, є перспективним напрямом логопедичної практики, адже дозволяє проводити індивідуальні заняття навіть поза межами спеціальних закладів і підтримувати регулярність мовленнєвої роботи за участю батьків [2].

Інноваційні підходи не заперечують значення традиційних логопедичних методів, таких як артикуляційна гімнастика, дихальні вправи, розвиток фонематичного слуху та формування граматичних конструкцій. Вони залишаються базою, на яку накладаються сучасні засоби стимулювання мовлення. Наприклад, методика І. Литвин пропонує поєднання класичних логопедичних вправ з мультимедійними елементами, що допомагає підвищити ефективність засвоєння матеріалу. Такий синтез дає змогу не лише коригувати

дефекти, а й розвивати в дітей усвідомлене використання мовлення як інструмента спілкування [4].

Тенденцією сучасної педагогіки є використання природних експресивних засобів у розвитку комунікації – жестів, міміки, інтонації, пози. Дослідження І. Марченко, С. Чупахіної та Н. Кирсти довели, що невербальні форми спілкування можуть стати підґрунтям для формування вербальної активності у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Такі діти спочатку засвоюють елементи емоційної взаємодії, а вже потім переходять до словесного вираження думок [5]. Подібна стратегія дозволяє зменшити мовленнєве напруження та підвищити впевненість у власних комунікативних можливостях. Особливої уваги потребує створення сприятливого мовленнєвого середовища, де дитина відчуває підтримку та безпеку у процесі спілкування. Це середовище має бути багатим на мовленнєві стимули, позитивні емоційні контакти й моделі правильного мовлення. Важливим компонентом є взаємодія з батьками, які повинні брати активну участь у мовленнєвому розвитку дитини, отримуючи від логопеда рекомендації щодо спілкування вдома. Партнерська співпраця між педагогами, психологами, логопедами й родиною сприяє узгодженості педагогічного впливу й підвищує ефективність формування комунікативної компетентності [1].

Одним із перспективних напрямів розвитку комунікації у дітей із ЗНМ є застосування технологій альтернативної та додаткової комунікації (ААС), які допомагають дітям, що мають значні труднощі з вербальним мовленням, висловлювати свої думки за допомогою символів, карток, жестів чи електронних пристроїв. Використання таких засобів забезпечує поступовий перехід від невербального до вербального рівня, розширює можливості соціальної взаємодії та запобігає вторинним психологічним порушенням, пов'язаним із комунікативною ізоляцією.

Важливим аспектом сучасних підходів є врахування емоційно-вольової сфери дитини. Розвиток комунікативної компетентності тісно пов'язаний із

формуванням позитивної самооцінки, довіри до дорослого, уміння висловлювати емоції словами.

Психологічна підтримка сприяє подоланню страху мовлення, формує внутрішню готовність до діалогу. Тому сучасні логопедичні заняття дедалі частіше включають елементи арт-терапії, музикотерапії, казкотерапії, які допомагають створити емоційно комфортну атмосферу та стимулюють мовленнєву активність.

З педагогічної точки зору, розвиток комунікативної компетентності у дітей із ЗНМ передбачає створення цілісного навчально-виховного середовища, у якому кожен елемент – від організації уроку до стилю взаємодії педагога — спрямований на підтримку мовленнєвої активності. Вихователь або вчитель має виступати фасилітатором спілкування, який стимулює ініціативу дитини, забезпечує позитивне підкріплення і надає зворотний зв'язок у доступній формі. Педагогічний процес будується на принципах партнерства, диференціації й урахування індивідуальних можливостей. Заняття повинні бути насичені мовленнєвими ситуаціями, у яких дитина має змогу спілкуватися не лише з дорослим, а й з однолітками, що сприяє формуванню мовленнєвої автономності.

Педагогічна робота з дітьми із ЗНМ потребує інтеграції корекційних, розвивальних і виховних завдань. Важливим є забезпечення наступності між логопедичними заняттями та освітнім процесом у групі чи класі. Для цього вчителі мають координувати дії з логопедом, використовувати у своїй практиці спеціально адаптовані методи: коментоване мовлення, повторне формулювання фраз, введення ігрових діалогів і мовленнєвих моделей у повсякденне спілкування [2]. Даний підхід формує зв'язок між навчальною діяльністю та реальними ситуаціями взаємодії, що допомагає дитині усвідомити практичну функцію мовлення й упевненіше використовувати його у різних соціальних контекстах. Діти із ЗНМ потребують особливої підтримки у подоланні бар'єрів спілкування, тому педагог має створювати атмосферу прийняття, де помилки у мовленні не засуджуються, а розглядаються як природний етап навчання. Використання методів кооперативного навчання, групових завдань, творчих

проектів сприяє взаємодії між дітьми, що знижує тривожність і стимулює розвиток комунікативних навичок. Такий педагогічний підхід підсилює соціально-емоційну компетентність, розвиває емпатію, вміння вислухати партнера й висловити власну думку [1].

У педагогічній практиці ефективним є залучення родини до навчально-виховного процесу. Спільна діяльність педагога, логопеда й батьків дозволяє закріплювати мовленнєві навички поза межами навчального закладу, створюючи для дитини постійне комунікативне поле [4].

Батьки, які розуміють логіку корекційної роботи, можуть підтримувати розвиток дитини через повсякденне спілкування, читання, ігри, спільні творчі завдання. Таким чином, педагогічна взаємодія набуває системного характеру, коли навчання, виховання і корекція поєднуються в єдину стратегію розвитку комунікативної компетентності, що забезпечує дитині успішну соціалізацію та готовність до подальшого навчання [5].

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Сучасні підходи до розвитку комунікативної компетентності дітей із загальним недорозвиненням мовлення базуються на принципі комплексності, інтеграції та індивідуалізації логопедичного впливу. Поєднання традиційних і новітніх методик, використання ігрових технологій, мультимедійних ресурсів і засобів альтернативної комунікації сприяє підвищенню ефективності мовленнєвого розвитку та соціальної адаптації дітей. Підтримка позитивного емоційного фону, залучення родини й створення мовленнєво стимулюючого середовища є обов'язковими умовами досягнення сталих результатів. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні діагностичних інструментів для оцінювання рівня комунікативної компетентності дітей із різними формами мовленнєвих порушень, а також у вивченні впливу цифрових і дистанційних технологій на динаміку мовленнєвого розвитку та формування навичок соціальної взаємодії.

## Список використаних джерел

1. Барна Х., Чекан О. Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення при дислалії та його вплив на порушення писемного мовлення. *Перспективи та інновації науки*. 2025. № 8(54). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8\(54\)-124-135](https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-8(54)-124-135) (дата звернення: 30.10.2025).
2. Бірченко Н. Переваги дистанційного навчання для дітей із порушенням мовлення. *Grundlagen der modernen wissenschaftlichen forschung*. 2023. URL: <https://doi.org/10.36074/logos-27.10.2023.61> (дата звернення: 30.10.2025).
3. Ефективність логопедичних методів у роботі з дітьми з порушенням мовлення в умовах інклюзивної освіти / Ю. Шевченко та ін. *Актуальні питання у сучасній науці*. 2025. № 2(32). URL: [https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-2\(32\)-1014-1029](https://doi.org/10.52058/2786-6300-2025-2(32)-1014-1029) (дата звернення: 30.10.2025).
4. Литвин І. Інноваційні методи корекційної роботи з молодшими школярами, які мають тяжкі порушення мовлення. *Гуманізація навчально-виховного процесу*. 2025. № 2(108). С. 326–334. URL: [https://doi.org/10.31865/2077-1827.2\(108\)2025.340172](https://doi.org/10.31865/2077-1827.2(108)2025.340172) (дата звернення: 30.10.2025).
5. Марченко І., Чупахіна С., Кирста Н. Комунікація дітей із тяжкими порушення мовлення за допомогою природних експресивних засобів: особливості навчання. *Acta paedagogica volyniensis*. 2023. № 2. С. 125–133. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2023.2.19> (дата звернення: 30.10.2025).
6. Самойлова А., Музичко Л. Особливості готовності до шкільного навчання дітей дошкільного віку з порушенням мовлення. *Молодий вчений*. 2023. № 12 (124). С. 105–110. URL: <https://doi.org/10.32839/2304-5809/2023-12-124-33> (дата звернення: 30.10.2025).
7. Цимбал-Слатвінська С. Причини порушення мовлення у дітей. *Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. 2019. Вип. 1. С. 127–137.

**УДК 376-056.264**

**А. Проскурня**, магістрантка 2 курсу  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара  
**Науковий керівник: Я. Чигріна**,  
доктор філософії, доцент

### **РОЛЬ ФОНЕМАТИЧНОГО СПРИЙНЯТТЯ У МОВЛЕННЄВОМУ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ФНМ: ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ**

*Анотація.* У статті проаналізовано основні аспекти становлення фонематичного сприйняття та його значення для розвитку дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. Здійснено аналіз теоретичних та

практичних особливостей фонематичного сприйняття як ключового компонента у формуванні мовлення дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення (ФФНМ).

Проаналізовано теоретичні засади поняття «фонематичне сприйняття», його місце в структурі мовленнєвої діяльності, а також причини й особливості його порушення у дітей. Особливу увагу приділено взаємозв'язку між рівнем сформованості фонематичного сприйняття та розвитком звуковимови, лексико-граматичної будови і зв'язного мовлення. Серед практичних аспектів представлено основні методи діагностики та корекційної роботи, спрямованої на розвиток фонематичного сприйняття у дітей з ФФНМ. Зазначено, що фонематичне сприйняття є базовим компонентом мовленнєвої діяльності, від якого залежить правильність звуковимови, формування лексико-граматичних структур і розвиток зв'язного мовлення. У роботі окреслено основні труднощі, з якими стикаються діти з ФФНМ у процесі оволодіння фонематичними операціями — аналізом, синтезом, диференціацією та розпізнаванням звуків мовлення. Виявлено, що недостатній рівень сформованості фонематичного сприйняття негативно впливає не лише на усне мовлення, а й на підготовку дітей до опанування навичок читання та письма.

**Ключові слова:** фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення, фонематичне сприйняття, фонематичні процеси.

**Summary. A. Proskurnya. The role of phonemic perception in the speech development of children with sli: theoretical and practical aspects.** The article analyzes the main aspects of the formation of phonemic perception and its significance for the development of children with phonetic-phonemic underdevelopment of speech. The analysis of the theoretical and practical features of phonemic perception as a key component in the formation of speech in children with phonetic-phonemic underdevelopment of speech (FFNM) is carried out.

The theoretical foundations of the concept of "phonemic perception", its place in the structure of speech activity, as well as the causes and features of its violation in

*children are analyzed. Special attention is paid to the relationship between the level of formation of phonemic perception and the development of sound pronunciation, lexical-grammatical structure and coherent speech. Among the practical aspects, the main methods of diagnostics and correction work aimed at the development of phonemic perception in children with FFNM are presented. It is noted that phonemic perception is a basic component of speech activity, on which the correctness of sound pronunciation, the formation of lexical and grammatical structures and the development of coherent speech depend. The work outlines the main difficulties that children with FFNM face in the process of mastering phonemic operations - analysis, synthesis, differentiation and recognition of speech sounds. It was found that the insufficient level of formation of phonemic perception negatively affects not only oral speech, but also the preparation of children for mastering reading and writing skills.*

*Keywords: phonetic-phonematic underdevelopment of speech, phonemic perception, phonemic processes.*

**Постановка проблеми.** Одним із найважливіших завдань логопедичної роботи з дітьми, які мають фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, є формування фонематичного сприйняття. Розвиток цього процесу становить один із ключових аспектів мовленнєвого розвитку дитини. Несформованість фонематичного сприйняття негативно впливає на формування правильної звуковимови: для дітей характерним є використання дифузних звуків із нестійкою артикуляцією, численні заміни та змішування звуків навіть за відносно сприятливого стану будови та функціонування артикуляційного апарату. Діти з порушенням фонематичного сприйняття часто спотворюють ті звуки, які здатні вимовляти правильно. Це свідчить про недостатній розвиток фонематичного сприйняття, що, у свою чергу, гальмує формування мовленнєвих і комунікативних умінь. Таким чином, проблема полягає у необхідності поглибленого вивчення ролі фонематичного сприйняття у мовленнєвому розвитку дітей з ФФНМ, а також у пошуку ефективних шляхів його діагностики і корекції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення – порушення процесів формування звуковимовної системи рідної мови у дітей із різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем [1]. Професор Р. Левіна в рамках класичної психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень виділила групу дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення. До цієї категорії належать діти з нормальним фізичним слухом та інтелектом, у яких порушені вимовна сторона мовлення і фонематичний слух [2]. З розвитком логопедичної науки та практики, фізіології та психології мовлення (Р. Левіна, Р. Боскіс, Н. Швачкін, Л. Чистовіч, О. Лурія та ін.) стало зрозуміло, що у випадках порушення артикуляторної інтерпретації почутого звуку може в різній мірі погіршуватися і його сприйняття [3]. Р. Левіна на основі психологічного вивчення мовлення дітей встановила, що у дітей з поєднанням порушення вимови і сприйняття фонем відзначається незавершеність процесів формування артикулювання і сприйняття звуків, що відрізняються тонкими акустико-артикуляційними ознаками [3]. Розвиток фонематичних навичок у дітей впливає на їх здатність аналізувати звуки мовлення. Рівень вміння виділяти послідовність звуків у словах та свідомо орієнтуватися в звукових складниках слова залежить від ступеня недорозвитку фонематичного сприйняття, а також від того, чи є цей недорозвиток первинним або вторинним.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Загальна проблема ролі фонематичного сприйняття у мовленнєвому розвитку дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням залишається багатогранною та не повністю дослідженою. Попри значну кількість праць, присвячених вивченню формування звуковимови та фонематичних процесів, низка аспектів цієї проблеми все ще потребує поглибленого аналізу.

Насамперед, недостатньо конкретизованим залишається питання взаємозв'язку між рівнем сформованості фонематичного сприйняття та розвитком окремих компонентів мовлення – лексико-граматичного, зв'язного й артикуляційного. Відсутність єдиної системи діагностики рівня сформованості

фонематичного сприйняття у дітей з ФФНМ також ускладнює вивчення проблеми. Існуючі методики здебільшого спрямовані на виявлення дефектів звуковимови, не враховуючи при цьому особливостей фонематичного аналізу, синтезу та диференціації звуків мовлення.

Недостатньо висвітленим залишається і питання вікової динаміки розвитку фонематичного сприйняття у дітей з ФФНМ, що не дозволяє повною мірою враховувати індивідуально-типологічні особливості дітей у процесі корекційної роботи.

Окремої уваги потребує дослідження взаємозв'язку між станом фонематичного сприйняття та підготовкою дітей з ФФНМ до опанування писемного мовлення. Недостатня сформованість фонематичних процесів значною мірою ускладнює розвиток навичок читання й письма, однак цей аспект вивчений лише частково. Водночас сучасна практика логопедичної роботи вимагає розроблення нових технологій, зокрема інтерактивних і цифрових засобів навчання, що сприятимуть розвитку фонематичного сприйняття у дітей дошкільного віку.

Таким чином, незважаючи на наявність певного наукового доробку, проблема ролі фонематичного сприйняття у мовленнєвому розвитку дітей з фонетико-фонематичним недорозвиненням залишається відкритою в аспектах уточнення діагностичних підходів, розроблення цілісних корекційних програм, визначення вікових закономірностей становлення фонематичних процесів і впровадження інноваційних технологій у логопедичну практику.

**Мета статті** – обґрунтувати теоретичні та практичні аспекти значення фонематичного сприйняття у мовленнєвому розвитку дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** На ранніх вікових періодах провідна роль у розвитку мовлення дитини належить формуванню фонематичного слуху – здатності розрізняти звуки мовлення, впізнавати їх, адже саме фонематичний слух створює основу для повноцінного фонематичного сприймання – специфічної мовленнєвої дії, котра спрямована на переробку сприйнятої

мовленнєвої інформації (в її фізичних характеристиках) в систему мовленнєвих знаків і смислів (Є. Соботович). В один час з розвитком фонематичного слуху у дитини також формується фонетичний слух, тобто вміння сприймати та аналізувати складову структуру мовлення. Як свідчать дані, завдяки фонетичному слуху дитина впізнає фонему у різних фонетичних позиціях, навчається виділяти її з різних складових ланцюжків, у дошкільників формуються практичні звукові та морфологічні узагальнення. Фонематичний і фонетичний слух разом формують мовленнєвий слух, який визначає здатність правильно чути, впізнавати та розрізняти звуки. У дітей після чотирьох років з'являються початкові навички фонематичного аналізу звукового складу слова, що є важливою передумовою того, щоб у майбутньому дитина мала змогу оволодіти писемним мовленням. Передусім вищезазначені навички утворюються з опорою на слухове сприймання слова, а вже потім здійснюються не у зовнішньому, а у внутрішньому аспекті, без залучення опори на власне слухове сприйняття. З п'яти років і на протязі навчання у початкових класах у дітей створюється та закріплюється вміння розрізняти приголосні і голосні, тверді та м'які, дзвінкі та глухі звуки, здійснювати частковий і повний звуковий аналіз слів, виявляти близькі за звучанням слова.

Підставою для оволодіння фонетико-фонематичною складовою мовлення є саме розвиток слухової уваги і пам'яті, спрямованості уваги на фонологічну структуру слова, удосконалення слухового та слухо-просторового гнозису, навичок слухового контролю.

Розпізнавання та розуміння звуків мовлення має великий вплив на вміння розбирати слова на звуки та здійснювати аналіз мовних структур.

Ступінь недорозвинення фонематичного сприймання може відрізнятися:

- 1) фонематичне сприймання порушене первинно, передумови до оволодіння звуковим аналізом та рівень дій звукового аналізу сформовані недостатньо;

2) фонематичне сприймання порушене вторинно, спостерігаються порушення мовленнєвих кінестезій унаслідок анатомічних дефектів органів мовлення, порушена нормальна слуховимовна взаємодія - найважливіший механізм розвитку вимови.

Характер порушеної звуковимови у дітей із ФФНМ вказує на низький рівень розвитку фонематичного сприймання. Діти зазнають труднощів, коли їм пропонують, уважно слухаючи, піднімати руку в момент вимови того або іншого звуку або складу. Однакові труднощі з'являються при повторенні за логопедом складів із парними звуками, при підборі картинок на заданий звук, при виділенні початкового звуку в слові, при самостійному підборі слів, що починаються на певний звук.

При фонетико-фонематичному недорозвиненні мовлення дітей виявляється декілька станів:

- зазнають труднощів в аналізі порушених у вимові звуків;
- при сформованій артикуляції не розрізнення звуків, що відносяться до різних фонетичних груп;
- неможливість визначити наявність та послідовність звуків у слові [2, 3].

Дошкільний вік – це період, у якому відбувається величезне збагачення чуттєвого досвіду дитини, бурхливий розвиток уяви, потреба в спілкуванні, з допомогою якої засвоюється соціальний досвід. Час колосальних змін як у фізичній, так і психічній сферах [4]. Найбільш значні перетворення, які охоплюють різні психічні сфери дітей старшого дошкільного віку – вольову, пізнавальну, емоційну – свідчать про те, що цей вік є переломним, багатим на новоутворення, що виконують перехід дитини до систематичного навчання у школі [5]. Діти, які страждають фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення відчувають цей перехід зі ускладненням через те, що вони мають дефекти сприймання і вимови фонем.

Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення має кілька ступенів вираження, а саме:

а) легкий, при якому ми спостерігаємо недостатнє розрізнення фонем, складнощі у звуковому та складовому аналізі, особливо коли потрібно виділити окремі звуки, які порушені у вимові;

б) середній, який характеризується недостатньою диференціацією значної кількості звуків із кількох фонетичних груп, навіть при їх правильній вимові;

в) тяжкий, коли навички звукового та складового аналізу формуються зі значними труднощами і важко диференціюються відношення між звуковими елементами [6].

Фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення у дошкільників визначається:

- недиференційованою вимовою звуків;
- заміною звуків такими, що мають більш просту артикуляцію і викликають менше труднощів у дитини під час вимови;
- нестійким вживанням цілого ряду звуків в різних словах;
- випаданням звуків; спотвореною вимовою звуків, коли звучання звуку не відповідає прийнятим у даній мові орфоепічним нормам;
- порушенням фонематичного слуху, що забезпечує розрізнення звуків мовлення як фонем і правильну вимову та є основою для розуміння висловлювань; порушенням звуко-складової структури слова [6].

Крім вищезазначених порушень мовленнєвого характеру, окремо потрібно виділити можливі особливості в ході вищих психічних функцій у дітей з ФФНМ

- увага дітей може бути нестійкою, нестабільною і вичерпуватися, а також слабо сформованою, довільною, коли дитині важко зосередитись на одному предметі і за спеціальними завданнями переключатися на інші;
- пам'ять може не відповідати нормі, при цьому дитині потрібно більше часу і повторів, щоб запам'ятати заданий матеріал;
- спостерігаються особливості в перебігу уявних операцій;

— швидкість перебігу мовленнєвих операцій може бути дещо уповільненою, внаслідок чого уповільнюється сприймання навчального матеріалу;

— поведінка дітей може бути нестабільною, або зустрічається часта зміна настрою;

— можуть виникати труднощі в оволодінні навчальними видами діяльності;

— можливі труднощі в запам'ятовуванні пояснень педагога.

Період дошкільного віку є часом активного розвитку мовлення та інших психічних процесів, таких як сприймання, пам'ять, мислення, увага та уява. Проте діти з фонетико-фонематичними порушеннями можуть зазнавати труднощів у процесі їх формування. Зокрема, вони можуть мати проблеми з візуальним сприйняттям, особливо якщо завдання ускладнюються, наприклад, впізнавання предметів в умовах накладання або шуму. Часто у них виникають труднощі з розрізненням понять «справа» та «зліва» і з орієнтацією власного тіла.

Увага таких дітей характеризується певними рисами: нестійкістю та більш низьким рівнем довільної уваги. У дітей цієї категорії помітно знижена слухова пам'ять і продуктивне запам'ятовування. Важливою рисою розвитку дошкільника є мовленнєва комунікація.

Дослідження Р. Лаласвої показують, що порушення мовлення негативно впливають перш за все на формування розумових операцій аналізу та синтезу, порівняння, узагальнення, абстрагування [4].

З метою обстеження усного мовлення, завдання якого представлено у відповідному блоці, ми мали на меті розглянути стан сформованості кожної мовленнєвої ланки. Однак, спираючись на те, що у дітей із ФФНМ лексико-граматична сторона та зв'язне мовлення не має значних відхилень, нашу увагу було зосереджено виключно на ґрунтовному дослідженні фонетичної та фонематичної сторін мовлення. Так, обстеження звуковимови здійснювалося за класичною логопедичною схемою. Під час ознайомлювальної бесіди

фіксувалася увага на фонетичному оформленні усного мовлення у процесі спонтанного говоріння. Надалі пропонувалися діагностичні завдання, за допомогою яких перевірялася вимова різних груп звуків спочатку ізольовано, потім у складах і словах, як з опорою на правильне артикулювання експериментатора, так і без еталонного звучання, а також фіксувалася вимова звуків під час розмовного мовлення. Принцип добору завдань із діагностики фонематичних процесів відповідав знанням про психолінгвістичну періодизацію та особливості формування фонематичного слуху Є. Соботович. Таким чином, до цього розділу було дібрано завдання, спрямовані на визначення стану сформованості:

- фонематичного сприймання;

- фонематичних уявлень (головною умовою виконання завдань було абсолютне виключення артикулювання слів дитиною, а також опори на слухове сприймання. Тобто дитина виконувала завдання без проговорювання слів чи то педагогом, чи то самостійно);

- звуковий аналіз у зовнішньому плані (виконання завдань з опорою на слухове сприймання, тобто промовляння педагогом або дитиною);

- звуковий аналіз у внутрішньому плані (виконання завдань без опори на слухове сприймання слова, без будь-якого приговорювання, чи то артикулювання, тобто виключно за уявленням);

- звуковий синтез у внутрішньому плані.

Отже, діти з мовленнєвими порушеннями характеризуються недостатньою гнучкістю та динамічністю розумових процесів, підвищеною втомлюваністю, повільним темпом розумових дій та обмеженою швидкістю мислення. Дослідження вчених підтверджують, що недостатня розвиненість мовленнєвої діяльності в дошкільному віці закономірно призводить до порушень у навичках читання та письма.

**Висновки та перспективи дослідження.** Узагальнюючи, можна стверджувати, що під фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення прийнято розуміти порушення процесів формування звуковимовної системи

мови у дітей із різними мовленнєвими розладами внаслідок дефектів сприймання та вимови фонем.

При фонетико-фонематичному недорозвиненні мовлення дітей виявляється декілька станів: діти, які зазнають труднощів в аналізі порушених у вимові звуків; діти, які при сформованій артикуляції не розрізняють звуків, що відносяться до різних фонетичних груп; діти у яких проявляється неможливість визначити наявність та послідовність звуків у слові.

Недостатній розвиток фонематичного слуху та сприйняття у дітей перешкоджає формуванню в них навичок звукового аналізу та синтезу, що ускладнює подальше засвоєння навичок читання і письма в шкільному навчанні. Ефективне формування фонематичного сприйняття в дошкільників із ФФНМ вимагає своєчасної діагностики, профілактики та, за можливості, усунення наявних мовленнєвих порушень. Чим раніше розпочато корекційне втручання, тим вищою є його ефективність. Рання ідентифікація дітей із фонематичним недорозвиненням, точне визначення типів мовленнєвих дефектів та організація відповідного корекційного навчання дають змогу не лише запобігти порушенням письма і читання, а й забезпечити повноцінне засвоєння навчального матеріалу в подальшому.

#### **Список використаних джерел:**

1. Курочкіна О.О. Особливості фонематичного сприйняття у дітей дошкільного віку з ФФНМ. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : - 2017 рік: матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. Суми: ФОП Цьома С. П., 2017. С. 77-82.
2. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ. *Український логопедичний вісник*. 2011. Вип. 2. С. 36–53.
3. Гавриш Н.В. Розвиток мовлення та навчання дошкільнят мови: мета і завдання. *Дошкільнє виховання*. 2003. №1. С. 23-27.
4. Богуш А. М., Гавриш Н. В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах : підручник вид. 2-ге, доповнене. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2011. 704 с.

5. Мовна підготовка дітей до школи / за ред. А.М. Богуш. – К. : Вища шк. 1999. 211 с.
6. Кравченко О. В. Мовленнєвий розвиток дошкільників – запорука їхньої наступної успішності : навч.-метод. посіб. Прилуки, 2009. 75 с.

**УДК 37.013.43:159.922**

**Н. Сторчеус**, магістрантка 2 курсу  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара

**О. Переворська**, канд. філол. наук, доцент  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара

## **ДОСЛІДЖЕННЯ ЕФЕКТИВНОСТІ ПРОГРАМИ ПОДОЛАННЯ ДИСЛАЛІЇ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

**Анотація.** У статті досліджується ефективність корекційно-розвивальної програми «Країна Звуколяндія» для дітей дошкільного віку з порушеннями психічного розвитку та дислалією. Програма поєднує артикуляційні, фонематичні, ритміко-музичні та творчі вправи. Емпіричне дослідження охопило 19 дітей (експериментальна група – 10, контрольна – 9), оцінювалися мовленнєвий розвиток та особливості звуковимови. Результати показали статистично достовірне покращення звуковимови у дітей, які працювали за програмою «Країна Звуколяндія». Отримані дані підтверджують ефективність систематизованого комплексного підходу до корекції дислалії у дітей із ППР.

**Ключові слова:** дислалія, мовленнєвий розвиток, діти дошкільного віку, корекційна програма, порушення психічного розвитку, артикуляційні вправи.

*Summary. N. Storcheus, O. Perevorska. Research on the effectiveness of the program for overcoming dyslexia in preschool children with mental development disorders. The article examines the effectiveness of the corrective and developmental program “The Land of Soundlandia” for preschool children with mental development disorders and dyslalia. The program integrates articulatory, phonematic, rhythmic-musical, and creative exercises. The empirical study involved 19 children (10 in the experimental group and 9 in the control group). Speech development and pronunciation features were assessed. The results showed a statistically significant improvement in pronunciation among children who participated in the “Land of Soundlandia” program. The obtained data confirm the effectiveness of a systematic, comprehensive approach to correcting dyslalia in children with mental development disorders.*

**Keywords:** *dyslalia, speech development, preschool children, corrective program, mental development disorders, articulatory exercises..*

**Постановка проблеми.** Серед поширених мовленнєвих порушень у дошкільників виділяють дислалію – неправильне формування звуковимови за умови збереженого слуху та функціональної активності мовного апарату. Особливу увагу потребують діти з психічними порушеннями, у яких дислалія поєднується з загальним недорозвитком мовлення, інтелектуальними обмеженнями або емоційно-вольовими труднощами, що значно ускладнює процес логопедичної корекції.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Аналіз сучасних досліджень свідчить про зростання уваги до проблеми дислалії та розвитку мовленнєвої компетентності у дітей з психофізичними порушеннями. У роботах І. Баранець, І. Марченко та Ю. Рібцун відзначено, що дислалія супроводжується дефектами звуковимови, порушенням фонематичного сприймання, артикуляційної моторики та темпо-ритмічної організації мовлення. Методи Ю. Рібцун доводять ефективність поєднання фонетико-фонематичних, артикуляційних та ритмічних вправ.

Н. Гаврилова та М. Гладиш обґрунтували інтеграцію сенсомоторних завдань для стимуляції мовленнєвих зон кори через дрібну моторику. Дослідження Л. Трофименко та М. Лепетченко демонструють ефективність поетапного корекційного впливу з використанням ігрових, мнемотехнічних та сенсорних методик.

Психолінгвістичний підхід Ю. Рібцун підкреслює взаємозв'язок лексико-граматичних, фонетико-фонематичних та когнітивних сфер, що важливо при роботі з дітьми з психічними порушеннями. Ідеї І. Войтюк щодо арттерапії та творчих методів лягли в основу створення емоційно безпечного середовища, включаючи казкотерапію, музикотерапію та спільну творчу діяльність.

О. Переворська, К. Шапочка та М. Порошенко підкреслюють значення інклюзивного середовища, залучення батьків та міжособистісної взаємодії для стимулювання комунікативної активності дітей. Ігрові технології, рольові ігри та квести забезпечують природну мотивацію до мовленнєвої діяльності.

Узагальнення джерел свідчить, що ефективна корекційна робота з дошкільниками має комплексний характер і включає діагностичні, психолінгвістичні, корекційно-розвивальні та соціально-педагогічні аспекти. Найрезультативнішими методами вважаються індивідуалізовані артикуляційні тренінги, фонематичні та ритміко-музичні вправи, ігрові й арттерапевтичні техніки та інтеграція логопедичної роботи в інклюзивне середовище, що забезпечує стійке покращення звуковимови у дошкільників [3; 5].

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Аналіз наукових джерел свідчить, що, попри значну кількість досліджень, питання подолання дислалії у дітей дошкільного віку з ППР залишається актуальним та не повністю вирішеним. Потребує подальшого вивчення пошук ефективних корекційно-розвивальних засобів, здатних поєднувати мовленнєву, емоційну та соціальну складові розвитку дитини дошкільного віку.

**Мета статті:** опис результатів емпіричного дослідження ефективності корекційно-розвивальної програми «Країна Звуколяндія», спрямованої на подолання дислалії у дітей дошкільного віку з ППР.

**Виклад основного матеріалу.** У сучасній логопедичній практиці термін «дислалія» трактується як міжнародно визнане поняття, однак наукові підходи до його інтерпретації залишаються різними. Це зумовлено тим, що дослідники виходять із різних теоретичних основ – анатоμο-фізіологічних, психологічних чи лінгвістичних критеріїв. У більшості методичних і наукових джерел дислалія розглядається як порушення звуковимови (найчастіше свистячих, шиплячих і сонорних звуків) за умови збереженого слуху та нормально функціонуючої іннервації артикуляційного апарату [1; 2; 7; 8].

Для дітей дошкільного віку деякі недоліки звуковимови у віці до п'яти років вважаються фізіологічними, оскільки вони зазвичай зникають у процесі дозрівання слухових і мовленнєво-рухових механізмів. Якщо ж такі відхилення не усуваються природним шляхом, діагностується дислалія як мовленнєвий розлад, що потребує корекційної допомоги.

Етимологічно термін «дислалія» (від грец. dys – порушення, lalia – мовлення) означає розлад звуковимови при збережених функціях слуху й нормальній роботі мовленнєвої моторики. Незважаючи на те, що дислалія є одним із найпоширеніших видів мовленнєвих порушень у дошкільників, її походження залишається поліфакторним, поєднуючи біологічні чинники (незрілість артикуляційних органів, незначні порушення моторики, спадковість) та соціальні умови (недостатність мовленнєвого середовища, наслідування неправильної вимови, знижена комунікативна стимуляція). Такий підхід дозволяє розглядати дислалію не лише як окреме дефектологічне явище, а й як комплексну проблему розвитку мовлення, що потребує міждисциплінарного вивчення з позицій логопедії, психології та лінгвістики [1; 2; 8].

Головною метою логопедичної роботи при дислалії є сформованість правильної звуковимови у зв'язному мовленні дитини. Досягнення цього результату передбачає поетапне оволодіння низкою необхідних мовленнєвих і сенсомоторних умінь. Зокрема, дитина має навчитися диференціювати мовленнєві звуки, розпізнавати їх за тембровими та акустичними особливостями, уникати їх змішування у процесі мовлення. Важливим компонентом

корекційного процесу є усвідомлення відмінності між правильною та неправильною артикуляцією, розвиток внутрішнього контролю за власною вимовою, а також здатність самостійно регулювати артикуляційні рухи залежно від мовленнєвої ситуації. Таким чином, логопедичні заняття спрямовані не лише на механічне відтворення звуків, а й на формування повноцінної слухо-артикуляційної координації, що забезпечує стійкість правильної звуковимови в комунікативній діяльності.

Для практичного вирішення означеної проблематики нами організоване та проведене емпіричне дослідження, яке полягало у перевірці обґрунтованої гіпотези дослідження про те, що робота щодо корекції дислалії у дітей дошкільного віку із ППР може бути ефективною за умов спеціально організованих, систематизованих та регулярних корекційних занять за корекційно-розвивальною програмою «Країна Звуколяндія».

У дослідженні взяли участь 19 дітей старшого дошкільного віку із ППР, які відвідують Комунальний заклад «Центр комплексної реабілітації для осіб з інвалідністю «Мальва» Дніпропетровської обласної ради»: 10 дітей – експериментальна група (ЕГ), 9 дітей – контрольна група (КГ).

У дослідженні застосовано комплекс взаємодоповнювальних методів:

– теоретичні – здійснено аналіз, систематизацію та узагальнення психолого-педагогічних, логопедичних і методичних джерел, а також наукових публікацій, що висвітлюють питання організації корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку, які мають дислалію; проаналізовано чинні навчальні програми, методичні матеріали та результати власного емпіричного дослідження;

– емпіричні – використано анкетування, спостереження та педагогічний експеримент, спрямовані на виявлення динаміки мовленнєвого розвитку дітей;

– математично-статистичні – застосовано метод математичної пропорції та непараметричний U-критерій Манна-Уїтні, що дозволив оцінити достовірність відмінностей між результатами малих вибірок;

– інтерпретаційні – для узагальнення та візуалізації отриманих даних використано таблиці та графічні матеріали.

Для проведення дослідження обрано 4 методики 1. Анкета для батьків (авторська); 2. Методика «Виявлення рівня мовленнєвого розвитку дошкільника» (Н. Мікляєва) [4]; 3. Методика «Перевірка стану звуковимови та звукової структури слова» (Ю. Пінчук) [6]; 4. Корекційно-розвивальна програма «Країна Звуколяндія» (укладач Н. Сторчеус).

Емпіричне дослідження проходило у три послідовні етапи – констатувальний, формувальний та контрольний, кожен із яких мав чітку визначену мету та завдання. На констатувальному етапі здійснено діагностику особливості мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку з ППР в контрольній та експериментальній групах. Це дало змогу визначити характер і ступінь наявних відхилень у їхньому мовленнєвому розвитку. На формувальному етапі з дітьми експериментальної групи додатково проведено систему занять за укладеною корекційно-розвивальною програмою «Країна Звуколяндія» (30 занять). На контрольному етапі проведено повторне дослідження за тими ж методиками, що і на контрольному етапі. Результати констатувального та контрольного етапів порівняно для визначення ефективності проведеної корекційно-розвивальної роботи.

Результати анкетування батьків показали, що на констатувальному етапі більшість батьків дітей експериментальної групи (60%) зазначали, що діти використовують слова для спілкування лише епізодично, 30% – рідко, і лише 10% – постійно. У контрольній групі результати були подібними. Усі батьки відмітили порушення звуковимови у дітей досліджуваної групи. Після реалізації програми «Країна Звуколяндія» відзначено позитивну динаміку в обох групах, проте покращення в експериментальній групі були більш вираженими: 90% батьків відзначили покращення мовлення (40% – значне), у контрольній – 70% (30% – значне). Також батьки дітей експериментальної групи відмітили зростання комунікативної активності дітей, розширення словникового запасу, зменшення тривожності.

За методикою «Виявлення рівня мовленнєвого розвитку дошкільника» (Н. Мікляєва) на констатувальному етапі діти обох груп мали переважно низький рівень мовленнєвого розвитку. У експериментальній групі високий рівень не зафіксовано, 30% – середній, тоді як 70% мали низькі показники. У контрольній групі високих результатів не зафіксовано, середній рівень мали 33% дітей, а 67% – низький. На контрольному етапі результати дітей експериментальної групи покращилися: високий рівень мовленнєвого розвитку не зафіксовано, середній – 50%, низький – 50%. У контрольній групі також спостерігалися незначні позитивні зрушення: високий рівень – високий рівень не зафіксовано, середній – 44%, низький – 56%.

За методикою «Перевірка стану звуковимови та звукової структури слова» виявлено порушення звуковимови у дітей обох груп.

У ході констатувального етапу дослідження серед дітей контрольної групи виявлено різні типи порушень звуковимови. Найчастішими були спотворення свистячих звуків [с], [з], [ц] (7 дітей), що проявлялися у міжзубній або боковій артикуляції. Шість дітей мали труднощі з вимовою шиплячих [ш], [ж], [ч], [щ], які часто замінювалися свистячими («сапка» замість «шапка»). У восьми дітей спостерігалися порушення сонорних звуків [р], [л] – заміни, пропуски або нестійка артикуляція («ййба» замість «риба»). П'ятеро дітей демонстрували змішування твердих і м'яких приголосних («сьонце», «зйба»), що свідчить про несформованість фонематичного слуху. У шести дітей зафіксовано труднощі артикуляційного праксису – уповільнені або асиметричні рухи язика й губ. У трьох дітей виявлено невизначеність мовлення, сповільнений темп та злиття звуків. Загалом більшість дітей мали різні форми порушень звукової сторони мовлення, що потребують цілеспрямованої логопедичної корекції.

В експериментальній групі порушення звуковимови були подібними за структурою та вираженістю. Спотворення свистячих [с], [з], [ц] спостерігалися у восьми дітей, порушення шиплячих [ш], [ж], [ч], [щ] – у семи, а дефекти вимови сонорних [р], [л] – у восьми. Змішування твердих і м'яких приголосних зафіксовано у п'яти дітей, що вказує на недосконалість фонематичного

контролю. У шести дітей спостерігалися труднощі артикуляційного праксису, а у трьох – порушення темпо-ритмічної сторони мовлення. Отже, як у контрольній, так і в експериментальній групі переважали спотворення та заміни свистячих, шиплячих і сонорних звуків, що підтверджує необхідність подальшої корекційної роботи для формування правильної звуковимови.

На контрольному етапі дослідження у дітей контрольної групи спостерігалася помірна позитивна динаміка. Частина дітей почала правильно вимовляти окремі звуки в ізольованій позиції або в окремих словах, однак труднощі залишалися під час побудови розгорнутих висловлювань.

Спотворення свистячих звуків [с], [з], [ц] зберігалися у 6 дітей (було 7), при цьому вимова стала чіткішою, але ще не стабільною. Порушення шиплячих [ш], [ж], [ч], [щ] залишалися у 5 дітей (було – 6), переважно у формі замін на свистячі. Недоліки у вимові сонорних [р], [л] зменшилися, однак стійка артикуляція звука [р] сформувалася лише у 1 дитини. Змішування твердих і м'яких приголосних зберігалося у 5 дітей (було – 5). Порушення артикуляційного праксису – у 5 дітей (було – 6), рухи стали більш координованими, але ще недостатньо точними. Порушення темпо-ритмічної сторони мовлення спостерігалося у 3 дітей (було – 3). Загалом у контрольній групі спостерігалося часткове покращення якості звуковимови, однак зміни мали локальний характер і не охоплювали всіх груп звуків. У більшості дітей артикуляційні рухи залишалися недостатньо сформованими, а фонематичний контроль – слабким.

У дітей експериментальної групи спостерігалася більш помітна позитивна динаміка, що виявилася як у підвищенні чіткості звуковимови, так і у зменшенні кількості фонетичних та фонематичних помилок. Спотворення свистячих [с], [з], [ц] залишалися лише у 6 дітей (було – 8). Ці звуки стали чіткими й стабільними в усному мовленні. Порушення шиплячих [ш], [ж], [ч], [щ] зберігалися у 6 дітей (було – 8). Діти частіше вимовляли їх правильно у словах і коротких фразах, хоча у швидкому темпі можливі помилки. Порушення сонорних [р], [л] зменшилися до 7 дітей (було – 9). Змішування твердих/м'яких і дзвінких/глухих звуків

залишалося у 4 дітей (було – 6). Артикуляційний праксис також покращився: у 4 дітей спостерігалися труднощі з точністю рухів (було – 7).

Таким чином, після проведення корекційно-розвивальної роботи у дітей експериментальної групи спостерігалось помітне, хоча не повне, покращення звуковимови: зменшилася кількість спотворень, замін і пропусків звуків, рухи артикуляційного апарату стали більш скоординованими, а мовлення – виразнішим і впевненішим. Отримані результати дають підстави стверджувати, що використана методика позитивно вплинула на формування звуковимови у дітей дошкільного віку з ППР, проте потребує подальшого вдосконалення для досягнення стабільно позитивного результату.

**Висновки та перспективи дослідження.** Проведене дослідження засвідчило, що дислалія у дітей дошкільного віку із ППР є багатовимірним порушенням, яке поєднує різноманітні дефекти звуковимови.

Впровадження корекційно-розвивальної програми «Країна Звуколяндія», що об'єднує артикуляційні, фонематичні, ритміко-музичні та творчі вправи у роботу з дітьми дошкільного віку з ППР, забезпечує покращення мовленнєвих навичок. Отримані результати свідчать про доцільність використання комплексного індивідуалізованого підходу застосування ігрових, психолінгвістичних і творчих методик для забезпечення стабільного прогресу мовленнєвого розвитку у дітей із ППР.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з адаптацією програми для різних вікових груп, оцінкою тривалого ефекту її впровадження та вивченням впливу індивідуальних компонентів програми на різні аспекти мовленнєвого розвитку.

#### **Список використаних джерел**

1. Гладиш М. О. Нейрофізіологічні засади організації мовленнєвої діяльності в логопедичній практиці. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. Вип. 4. С. 34-39. <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-05>

2. Лепетченко М. В. Логопедія. Дислалія : навчально-методичний посібник [для студ. спец. 6.010105 Корекційна освіта]. Дніпро, 2015. 36 с. [http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/logopediya\\_dyslaliya.pdf](http://distance.dnu.dp.ua/ukr/nmmateriali/documents/logopediya_dyslaliya.pdf)

3. Мотуз Т. В., Ватковська М. Г., Кочерга С. В. Дослідження готовності вчителів до роботи в інклюзивній освіті та шляхи формування їх інклюзивної компетентності. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2022. № 15. С. 23–32.

4. Переворська О. І. Корекційна робота з дітьми дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями : Кваліфікаційна робота. Дніпро, 2024. 157 с.

6. Пінчук Ю. В. Технологія обстеження стану звуковимови у дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2023. Вип. 45. С. 87–93. URL: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1673/1392>

7. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с. (Інклюзивне навчання за нозологіями). URL: [http://logoped.in.ua/wp-content/uploads/2018/08/Poruch\\_movl\\_rozv.pdf](http://logoped.in.ua/wp-content/uploads/2018/08/Poruch_movl_rozv.pdf)

8. Хрестоматія з логопедії: Історичні аспекти. Дислалія. Дизатрія. Ринолалія: Навчальний посібник / за заг. ред. Шеремет М. К., Мартиненко І. В. Київ : КНТ, 2008. 380 с.

**УДК 373-056.2 / 3**

**Н. Цурікова**, магістрантка 2 курсу,  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара  
**Науковий керівник: Л. Ніколенко**,  
канд. пед. наук, доцент

**МЕТОДИЧНІ АСПЕКТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПРОБЛЕМИ ФОРМУВАННЯ  
ЗНАТЬ ПРО ЗДОРОВ'Я У ДОШКІЛЬНИКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ  
ПОРУШЕННЯМИ**

*Анотація.* Збереження здоров'я дітей з інтелектуальними порушеннями вважається найголовнішими завданнями суспільства, що вимагає розвідок інноваційних технологій. У статті висвітлюються проблеми формування знань

про здоров'я у дошкільників з інтелектуальними порушеннями. Проаналізовані наукові напрацювання для пошуку ефективних методів і підходів з емпіричного дослідження рівня засвоєння дітьми понять і навичок збереження здоров'я. Презентована здоров'язберігаюча технологія з ТРВЗ щодо формування у дітей знань, навичок з культури гігієни, правил здорового харчування і безпеки життєдіяльності.

**Ключові слова:** методичні аспекти, діти з порушеннями інтелектуального розвитку, дошкільники, знання про здоров'я.

**Summary.** *N. Tsurikova. Methodological aspects of research on the problem of forming knowledge about health in preschoolers with intellectual disabilities. Preservation of the health of children with intellectual disabilities is considered the most important tasks of society, which requires the exploration of innovative technologies. The article highlights the problems of forming knowledge about health in preschoolers with intellectual disabilities. Scientific developments are analyzed to find effective methods and approaches for empirical research of the level of assimilation of health concepts and skills by children. A health-preserving technology with TRVZ is presented for the formation of knowledge and skills in children on the culture of hygiene, rules of healthy eating and safety of life.*

**Keywords:** *methodological aspects, children with intellectual disabilities, preschoolers, health knowledge.*

**Постановка проблеми.** Турбота про власне здоров'я – це важлива умова для активної життєдіяльності кожної людини, яка все більше стає актуальною з віком. На сьогоднішній виклик для педагогів спеціальної освіти постає проблема розвинути здорову, освічену, творчу особистість, здатну знайти своє місце у системі соціальних відносин. Особливої уваги вимагає питання формування знань, умінь і навичок у дошкільників з інтелектуальними порушеннями (ІП). Саме в ранньому віці формується здоров'язбережувальна компетентність дитини, що допомагає розбудувати в майбутньому установки

ціннісного ставлення до власного здоров'я та стійкої мотивації до здорового стилю життя.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У чисельних наукових дослідженнях педагогів і психологів (Т. Андрищенко, В. Барко, Ю. Бойчук, В. Бондар, В. Гладуш, Н. Климко, О. Козинець, А. Колупаєва, С. Конопляста, Л. Лохвицька, С. Миронова, та інші) доведено, що вчасно підібрана корекційно-розвивальна програма з дітьми з ІІ сприяє розвитку вищих психічних процесів, підвищенню пізнавальної активності, комунікації та успішної соціалізації в закладі освіти [1]. Проблемі ознайомлення дітей з основами здоров'я присвячено багато напрацювань: Т. Андрищенко, О. Беленька, Н. Зимівець, М. Машовець займалися вивченням ціннісного ставлення до здоров'я; О. Богініч, В. Вільчковський, Н. Денисенко, М. Єфіменко, Ю. Шевченко, досліджували проблеми формування фізичного здоров'я; О. Гаяш, В. Гладуш, А. Криворотько, Л. Лохвицька, В. Нестеренко, Л. Ніколенко, О. Переворська, О. Чеботарьова та інші визначили корекційні й методичні підходи з формування основ здоров'я для дітей з інтелектуальними порушеннями.

**Мета статті** – розкрити методичні аспекти емпіричного дослідження з проблеми формування знань про здоров'я у дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** У сучасній дошкільній освіті недостатньо вирішеною залишається проблема підбору ефективних методик і технологій з дослідження корекційно-розвивальної роботи та визначання рівнів сформованості знань про здоров'я дошкільників з інтелектуальними порушеннями.

**Виклад основного матеріалу.** Методологічною основою з дослідження впливу здоров'язберігаючих технологій на формування знань дітей про здоров'я є застосування комплексу наукових підходів, які підпорядковані системі законів діалектики, взаємопов'язані між собою та взаємозбагачують одна одну. Мета усіх здоров'язбережувальних освітніх технологій – сформувати в дітей необхідні

знання, вміння та навички здорового способу життя, навчити їх використовувати отримані знання в повсякденному житті.

У нашому дослідженні ми прагнемо дати дошкільникам з ІІ загальні знання про здоров'я, а це означає формування здоров'язбережувальної компетентності, яка зможе виконувати такі функції: розвивальну, стимулюючу, психологічну, дидактичну, виховну, які окреслюють особливості планування корекційно-виховних занять та пошуку ключових методів і технологій.

І. Бех, Є. Бондаревська, О. Коберник, Л. Петерсон визначили здоров'язбережувальне розвивальне середовище одним із головних умов для активної освітньої діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями, яке сприяє збагаченню знань та розширенню потенційних можливостей дітей у взаємодіяльності в соціумі з метою пізнання себе та інших.

Ще Ян Коменський наголошував на ключову роль «діяльності рук» у навчанні дітей в колі застосування різних аналізаторів для сприймання інформації. Тому ми обрали **діяльнісного підхід**, що ґрунтується на принципі єдності свідомості та діяльності, який допоможе в емпіричному дослідженні задіяти методи: ігровий (дидактичні і настільні ігри), практичний (вправи на моделювання ситуацій, аплікація, конструювання).

**Особистісно-орієнтований підхід** також вважається основоположним у корекційній роботі з дітьми з ІІ. У своїх дослідженнях О. Гаяш виявила головне спрямування цього підходу, як одного з найкращих методів повного розкриття індивідуальних аспектів розвитку (актуальної зони) і можливостей дитини (зони найближчого розвитку). Під час індивідуальної бесіди ми обрали метод альтернативного вибору за картинками «Що для людини найважливіше?», який підкреслює можливості дитини виразити власні думки.

На цілісний процес розвитку особистості дитини з ІІ має вагомий вплив **диференціальний підхід**, що включає нахили, здібності і потенційні можливості. Цей підхід ми застосували у визначенні підбору завдань за складністю в залежності від рівня розвитку дошкільників.

У нашій формувальній діяльності важливо застосовувати нестандартну практику, яка забезпечується *інтегративним підходом*. Цей підхід, за Ю. Зубцовим та О. Андрищенко, передає нестандартний характер розвивальних впливів і надає дітям можливість розуміння навколишнього світу в системі, у комплексі та сприяє підвищенню розвитку рівня осмислення в різних ситуаціях життя [3, с.32]. Протягом дня на заняттях, в ігровій діяльності, режимних моментах нами збиралася інформація з умінь дитини в практичній діяльності реалізувати свої знання з культури гігієни, правил здорового харчування і безпеки життєдіяльності.

*Дитиноцентрований підхід*, за поглядами Я. Корчак, А. Макаренка, В. Сухомлинського, С. Шацького вважається головним у розвитку дитини, у становленні позитивної «Я»-концепції. Тому нам було важливо дізнатися, як дитина зможе оцінити свою діяльність та інших за методом моделювання ситуації за картиною «Чи правильно вчинили?».

В світі реформи НУШ *компетентнісний підхід* забезпечує формування у дошкільників життєвої компетентності (накопичування життєвого досвіду, вправлення у вчинках, збагачення емоційної сфери).

Актуальним вважаємо у корекційно-розвиткову роботу з дошкільниками з інтелектуальними порушеннями задіяти інноваційну технологію ТРВЗ (теорія розв'язування винахідницьких завдань), відповідно до якої нами створена корекційно-розвивальна програма «Країна здоров'я» (табл.1).

**Мета програми:** сформувати в дітей необхідні знання про здоров'я та його складники, вміння та навички використовувати знання в повсякденному житті.

**Загальноосвітні завдання:** формувати у дошкільників знання, уміння і навички про здоров'я, розвивати мислення, пам'ять, увагу.

**Корекційно-розвивальні завдання:**

**пізнавальний розвиток:** збагачувати знання з основних чинників збереження здоров'я (правильне харчування, дотримання культури гігієни, безпечна поведінка). Вчити усвідомлено підходити до свого харчування

(аналізувати, узагальнювати, робити висновки. Усвідомлювати правила культури гігієни та користування предметами гігієни;

**мовленнєвий розвиток:** формувати комунікативні уміння і навички, збагачувати пасивний та розвивати активний словник, розвивати фонетико-фонематичну сторону мовлення, вчити пояснювати свій вибір у рішенні проблеми, обґрунтовувати свою думку;

**сенсомоторний розвиток:** розвивати зорове сприйняття через колір та форму предметів, дрібну моторику пальців, слухове і тактильне сприймання;

**особистісний розвиток:** сприяти психологічній та емоційній корекції поведінки дитини, виховувати розсудливість і дбайливе ставлення до свого здоров'я.

Таблиця 1

**Тематичний план упровадження корекційно-розвивальної програми «Країна здоров'я»**

№	Тема, інструментарій	Реальне завдання:	Фантастичне завдання	Адаптоване завдання
I.	<b>Модуль «Добре харчуватися – здоров'я набиратися»</b>			
	1 блок			
1.	«Мандрівка до країни Здоров'я» Пристрій круги Луллія	<u>Дидактична гра «Коли, що робимо»</u> На 1 крузі обері картинку з дитиною. На 2 – картку з зубною щіткою (ложка, рушник, м'яч, олівці і т.п.), на 3 – картинку гри, вмивання, харчування тощо.	«Що наплутав художник?» - Вчити знаходити помилки дій дитини в підчас вмивання, гри харчування, тощо.	«Так чи ні за мною повтори». Показ дій. Далі дитина обирає картинку. Запитання: Що це? Що робить? Це корисно для здоров'я? Дитина робить висновок.
	2 блок			
2.	«Бесіда за казкою Н. Забіли «Про дівчинку, яка нічого не їла» Пристрій круги Луллія	<u>Дидактична гра «Коли, що їмо»</u> На 1 крузі картинку дитини підбирати, на 2 - картинку частин доби, на 3 - страви до відповідної частини доби.	«Допоможи Незнайкові розкласти страви». Запропонуй герою страви і розклади на кругах за сніданком, обідом, вечерею.	«Будемо грати - на сніданок. продукти вибирати» Показ продуктів до сніданку. Обери собі продукти.
3.	«Ми на ярмарок поспішали – смачні продукти купували»	<u>Д/гра «Назви продукти одним словом».</u>	<u>Придумай продукти до святкового столу</u>	«Покажи, де молочні (м'ясні) продукти»

	Пристрій круги Луллія. <u>Аплікація</u> : Приготуємо борщ та компот.	На 1 крузі назви продукти. На 2 крузі знайди (молочні, м'ясні, хлібобулочні продукти тощо)	На 1-2 кругах обирають продукти, придумай назву фантастичну, на 3 – крузі до якого свята.	(Показ молочних продуктів. Тепер обери, що nebude з мол. продуктів.
4.	«Шкідливі та корисні продукти» Відео-презентація до казки «Пригоди Карлсона», круги Луллія.	<u>Д/вправа «Допоможи Карлсону знайти корисні та шкідливі продукти»</u> На 1- крузі вибери смайлика (сумного, веселого). На 2- знайди картку корисним напоєм, 3 – з корисними продуктами.	<u>«Придумай герою фантастичну і корисну страву»</u> 3 далекої країни Африки до магазину привезли овочі і фрукти.	<u>«Знайди корисні та шкідливі продукти»</u> Показ фруктів - це корисні продукти, а жуйки - шкідливі. Обери корисні продукти собі.
3 блок				
5.	«Овочі і фрукти - друзі здоров'я» Пристрій круги Луллія.	<u>Д/гра «Опиши овочі, фрукти за картками»</u> На кожному крузі лежать овочі або фрукти. Дитина обирає за зразком описує.	<u>«Придумай назву вітамінному напою»</u> Дитина на 1крузі обирає картку, кому з родини готує напій, нам 2 – фрукти, овочі. Назви свій напій (грушово-банановий, і т.п.)	<u>«Збери фрукти» (овочі)</u> Склади у кошик фрукти з саду, а тепер овочі з городу (за зразком)
<b>II. Модуль «Добре діти вимивайтесь та чистенькими лишайтесь»</b>				
1 блок				
1.	«Пригоди сонячних зайчиків у країні Здоров'я» Круги Луллія.	<u>Дидактична гра «Мої особисті речі»</u> Знайди картки з засобом гігієни на 1 крузі, на 2 - що робити з ним, на 3 смайлик (веселий-сумний)	<u>«Придумай фантастичний шампунь»</u> На 1 і 2 кругах знаходять половинки картинок шампуню. Придумай назву шампуню.	<u>«Допоможи хлопчику»</u> Хлопчик забруднився, що робити? Знайдемо картки гігієни.
2 блок				
2.	«Пригоди у місті Чистюлькіно» Пристрій круги Луллія.	<u>Д/гра «Назви одяг» (на кругах Луллія)</u> Вчити називати і узагальнювати тип одягу домашній, святковий, верхній, спортивний, робочий.	<u>Проблемна ситуація «Забруднився одяг, взуття»</u> Вчити дітей знати, яким засобами почистити від бруду одяг, взуття.	<u>Що потрібно зробити, щоб вичистити одяг, взуття? Що це?</u> Светр чистий? Що треба зробити, щоб він став чистим? Обери засіб для прання.
3.	«Хто руки чисто мие, той ніколи не хворіє» Конструктор Lego з чоловічками. Метод моделювання	<u>Д/гра «Маленькі чоловічки про чистоту»</u> Мета: Вправляти у назві фішок: вода – чоловічки рідини, бруд – тверді	<u>Вирішення проблемної ситуації:</u> Про дівчинку, яка не знала, коли миють	<u>День народження у Тані.</u> Визначити хто з гостей мив руки, а хто – ні.

	маленькими чоловічками -ТРВЗ)	чоловічки. Висновки про користь миття рук.	руки і які потрібно продукти теж мити.	як поведуть себе за столом.
3 блок				
4.	<i>Листівка для звірят «Корисні продукти для здоров'я зубів»</i> Круги Луллія технології ТРВЗ. (Аплікація з готових деталей: овочів, фруктів, інших продуктів).	<u>Чарівні круги покрути – корисні продукти знайди»</u> Мета: вчити викладати ланцюжок карток - корисних продуктів для зубів, називаючи зображення.	<u>«Придумай для звірят фантастичну зубну пасту»</u> Придумай назву фантастичній зубній пасті. Який тепер буде смак у зубної пасти?	<u>«Що потрібно для зубів?»</u> (знайди засіб для догляду за зубами. Що роблять щіткою? Порахуй, скільки разів на день ти почистиш зуби? (за зразком)
<b>III Модуль «Безпека та обачність, як запорука здорового життя»</b>				
1 блок				
1.	<i>«Зустріч із Вогником»</i> Відео-презентація «Вогонь - користь та небезпека»	<u>Дослідницька діяльність.</u> Досліди зі свічкою та водою.	<u>Розв'язи проблемну ситуацію:</u> Придумати прилад, що сам гріє.	<u>«Допоможи Зайчику»</u> Що робити, якщо побачили в лісі багаття?
2 блок				
2.	<i>«Самі вдома зайченята – стережись малюки»</i> Відео-презентація, круги Луллія.	<u>Дидактична гра «Знайди небезпечні предмети!»</u> Вибір серед карток небезпечних побутових предметів. Знаходити номера екстрених служб.	<u>Завдання:</u> Виклади номер пожежників, газової служби, поліції, швидкої допомоги з карток-цифр.	<u>Закінчи речення:</u> Як що сталася пожежа буду викликати я.. (пожежників) тощо.
3.	<i>«Ісачок-мандрівник»</i> Відео-презентація, круги Луллія	<u>Дидактична гра «Виправ помилки»</u> Виправлення помилок героїв за картинками.	<u>Придумай, для звірів світлофор.</u> Придумай казковий світлофор звірятам.	<u>Відремонтуй світлофор.</u> Знайди 3 круги для світлофору.
3 блок				
4.	<i>«Пригоди в лісі»</i> Відео-презентація, круги Луллія,	<u>Д/гра «Правила поведінки в лісі»</u> На 1- картку, на 2 – картку, що неможна в лісі робити (кидати сміття, розпалювати вогонь, руйнувати гнізда, т. п.	<u>Придумай, як можна врятувати ліс від пожежі у спекотну погоду.</u> Придумай фантастичний пристрій, що може гасити пожежу сам.	<u>Як лісову галявину врятувати від пожежі? Що ти бачиш на картці? Кого треба викликати?</u>

Означені вище наукові підходи і представлена корекційно-розвиткова програма у комплексі сприятимуть розвитку соціально активної дитини, зможуть розкрити обсяг сформованих знань про здоров'я і потенційні можливості дитини з ІІІ.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, у цій статті нами обгрунтовані такі наукові підходи: особистісно-орієнтований, індивідуальний та диференційований, корекційно-розвивальний, діяльнісний, компетентнісний, дитиноцентрований, інтегрований, які стануть в нагоді для цілеспрямованого обстеження дітей щодо сформованості в них знань про власне здоров'я. Ці підходи виступають методологічною основою, на якій має ґрунтуватися практична робота з формування знань про здоров'я у дошкільників з порушеннями інтелектуального розвитку.

Для реалізації практичної частини дослідження нами розроблена корекційно-розвивальна програма «Країна здоров'я» за технологією ТРВЗ, яка покликана сформувати у дошкільників з інтелектуальними порушеннями знання про здоров'я (культурно-гігієнічні навички, правила здорового харчування і безпеки життєдіяльності), а також навчити їх усвідомлювати елементарні правила збереження та зміцнення здоров'я, оволодіти практичними навичками збереження здоров'я, необхідними у повсякденному житті.

#### **Список використаних джерел**

1. Андрющенко Т. «Теоретико-методичні засади формування здоров'язбережувальної компетенції дошкільників» дисертація Т. Андрющенко Умань 2015р.
2. Білоус О. Вікова психологія: Навчальний посібник. Чернігів: Чернігівський національний педагогічний університет імені Т. Г. Шевченка, 2015. 108 с.
3. Зубцова Ю., Андрющенко О. «Проблема діяльності особистості в контексті загальнометодологічних та наукових підходів в освіті» Ю. Зубцова, О. Андрющенко. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2022. № 83, с. 30-34.

**В. Чаус**, магістрантка 2 курсу  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара  
**Науковий керівник: Н. Зимівець**,  
канд. пед. наук, доцент

## ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО ТА КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС

***Анотація.** У статті подано теоретичний аналіз та висновки наукових досліджень з питання особливостей розвитку мовленнєвої та комунікативної сфер дітей дошкільного віку з РАС. Розглянуто зміст поняття «аутизм», історію закріплення цього терміну у науковому світі. Проаналізовано питання щодо проявів порушення мовлення та комунікації у дітей дошкільного віку з РАС. Розглянуто класифікацію дітей з аутизмом з врахуванням їх мовленнєвих порушень та форм взаємодії з оточенням. З урахуванням індивідуальних особливостей мовленнєвого та комунікативного розвитку подано ряд рекомендацій щодо проведення корекційної роботи з дітьми дошкільного віку з РАС.*

***Ключові слова:** аутизм, дошкільний вік, діти з розладом аутистичного спектра, заклад дошкільної освіти, комунікація, порушення мовлення, вербальні та невербальні засоби спілкування.*

***Summary.** V. Chaus Features of speech and communication development in preschool children with ASD. The article presents a theoretical analysis and conclusions of scientific research on the peculiarities of speech and communication development in preschool children with ASD. The content of the concept of “autism” and the history of the establishment of this term in the scientific world are considered.*

*It analyzes the manifestations of speech and communication disorders in preschool children with ASD.*

**Keywords:** *autism, preschool age, children with autism spectrum disorder, preschool education institution, communication, speech disorders, verbal and nonverbal means of communication.*

**Постановка проблеми.** Сучасна освіта орієнтується на інклюзію та підтримку дітей з особливими освітніми потребами. Однією з найактуальніших категорій є діти з розладами аутистичного спектра (РАС). На сьогоднішній день, на жаль, в Україні кількість дітей з діагностованим розладом аутистичного спектра (далі - РАС), за статистикою, зростає у дуже прискореному темпі, це обумовлюється удосконаленням якості проведення діагностичних методик з боку відповідних фахівців та інтересу з боку суспільства та влади до особистості таких дітей, їх особливостей розвитку, специфічними міжособистісними відношеннями з однолітками та дорослими та недостатніми адаптаційними можливостями до повсякденного життя та до суспільства загалом.

Батьки дітей з РАС ще в дошкільному віці відмічають, що їх діти можуть мати певну відмінність від нейротипових дітей, особливо відмічаючи такі прояви як байдужість до однолітків та дорослих, відсутність мовлення, відсутність соціалізації та навичок самообслуговування, а інколи відмічається порушення когнітивної сфери розвитку дитини.

Занепокоєння батьків розділяють і фахівці закладу дошкільної освіти, адже дошкільний вік – це особливий період активного засвоєння дитиною навичок мовлення та комунікації, що у дітей з РАС характеризується повною відсутністю або значним уповільненням в розвитку. Це в свою чергу формує необхідність проводити корекційну логопедичну роботу з розвитку мовлення та комунікативних навичок. Для реалізації цього напрямку постає потреба щодо точного опису та розуміння особливостей розвитку мовленнєвої та комунікативної сфер дитини дошкільного віку з РАС та застосування певних засобів, прийомів та методів щодо їх розвитку.

**Аналіз останніх досліджень та публікацій.** Аналіз науково-методичної та медико-психологічної літератури показав підвищений інтерес до вивчення особливостей розвитку дітей з РАС в Україні та за її межами, про що свідчать численні публікації таких науковців та практиків, як Г. Аспергер, Н. Базима, С. Барон-Коєн, Л. Каннер, О. Нікольська, К. Островська, В. Тарасун, Г. Хворова, М. Шеремет, Д. Шульженко та інші.

Н. Базима представила людству теоретичний аналіз та висновки проведених наукових досліджень щодо особливостей прояву невербальної та вербальної комунікації дітей з аутизмом.

К. Островська [3] проводячи дослідження дійшла до висновку, що рівень когнітивного розвитку залежить від рівня прояву аутизму у дитини, тобто, чим вищий інтелект, тим не значніші прояви аутизму спостерігаються у дитини. Також, вона наголошувала, що для зниження рівня прояву аутизму необхідно розвивати комунікативні навички та навички соціалізації дитини з РАС.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Сучасні погляди на проблеми аутизму вимагають більш детального вивчення та систематизації знань про особливостей розвитку дітей з аутизмом, в першу чергу мовленнєвого розвитку та комунікативних навичок, що в свою чергу дасть можливість розробляти більш інноваційні методи корекції та адаптації дітей з особливими освітніми потребами до сьогоденних умов життя.

**Мета статті:** на основі аналізу наукових джерел визначити особливості мовленнєвого та комунікативного розвитку дітей дошкільного віку з РАС і надати практичні рекомендації педагогам і логопедам.

**Виклад основного матеріалу.** Для дитини дошкільного віку спілкування виконує ключову функцію у формуванні її особистості, пізнанні навколишнього світу та себе, встановленні емоційного контакту та довіри до однолітків та дорослих. Однак, це все часто стає неможливим для дітей з РАС, що мають певні порушення, які унеможливають їх здатність активно та безперешкодно, вербально та невербально взаємодіяти зі світом.

Термін «аутизм» у 1911 році ввів Е. Bleuler і застосовувався він для позначення егоцентричного мислення при шизофренії, яких характеризувався відмовою від контакту з оточенням, патологічним фантазуванням та відірваністю від реального життя [5, с. 769]. Згодом, протягом багатьох десятиліть цей термін удосконалювався під впливом проведення численних досліджень, уточнювався, висувались нові погляди та ідеї щодо його інтерпретації.

За тлумаченням В. Синьова та В. Бондаря аутизм – тяжке порушення розвитку, що проявляється у нездатності формувати соціальні та комунікативні зв'язки з реальністю, надмірній зосередженості над власними переживаннями та небажанню спілкуватись з іншими людьми.

Багато українських науковців, в тому числі Д. Шульженко, вважають аутизм спектральним порушенням, а отже це значить, що симптоми порушення, рівень здібностей та інших особистісних характеристик таких дітей має найрізноманітнішу комбінацію та можуть проявлятися різним ступенем тяжкості, від самого легкого ступеня прояву до найважчого[2].

Проте незважаючи на варіативність прояву аутизму, виділяють сталу «тріаду» порушень у дітей з РАС. Це порушення соціальної взаємодії, порушення комунікації та стереотипна поведінка, інтереси, дії.

Порушення мовлення у дітей з РАС теж варіативні за проявом і залежать від індивідуальних особливостей дитини. Неможливість ефективно спілкуватись з оточенням, яке вже відзначається у молодшому дошкільному віці, позначається на всі психічні сфери дитини і впливає на неможливість адаптуватися в соціумі.

О. Нікольською було запропоновано класифікація дітей з аутизмом з врахуванням мовленнєвого розвитку та їх взаємодії з оточенням. Вона виділила чотири групи дітей, в порядку від найскладнішого прояву до легкого.

Перша група дітей найтяжча і виражена найбільш глибоко. Проявляється повним відгородженням від усього, що відбуваються навколо. Спостерігаючи за дитиною можна відзначити польову поведінку (хаотична ходьба по кімнаті, без зосередження тривалої уваги на оточуючі предмети, слабка або повна відсутність

реакції на зовнішні та внутрішні подразники, відсутній емоційний контакт з людьми). Може відзначатись гіпочутливість до холоду, голоду, болю, потреби в туалеті тощо. Міміка обличчя виражає стан глибокого спокою, часто спостерігається «розумний» вираз обличчя. Дітям властива граційність та спритність, точна координація рухів, але при довільному виконанні рухових дій ці властивості втрачаються. Діти цієї групи мають майже повну відсутність експресивного мовлення при наявності вокалізацій та бурчання, можуть бути випадки коли розуміння мовлення не порушене. Часто діти вимовляють окремі слова і короткі фрази, але вони не спрямовані на комунікацію, а вимовляються у стані сильного афекту чи в емоційно значущій ситуації для дитини. Це в свою чергу може говорити про те, що дитина має хоча б частково здатність розуміти мовлення дорослого.

Друга група дітей трішки більш активна. Вони адекватніше реагують на прояви голоду, холоду, болю. Рухова діяльність характеризується скованістю та порушенням координації. Для дітей цієї групи психологічно дуже важлива вимога дотримуватись стабільності у навколишньому середовищі (та ж сама їжа, той самий одяг, кімната та розставлені речі в ній, той самий маршрут прогулянок тощо). Такі вимоги з'являються у дитини вже з 2-3 років. При порушенні стабільності діти можуть проявляти бурну реакцію, істерику, крик, а в важких випадках позбутися навичок самообслуговування. Дітям характерні стереотипні дії, які спрямовані на стимуляцію органів відчуттів (аутоstimуляція або стимунг): розгойдування, плескання в долоні або по вухах, постукування предметів, крутять в руці певний предмет тощо. Часто спостерігаються страхи та фобії, яких важко позбутись. В випадках абсолютної байдужості та нечутливості до інших людей такі діти дуже чутливо відчувають емоції та емоційний стан матері. Відмічається груба затримка процесу формування мовлення, низька мовленнева активність, наявні ехोलалії (автоматичне негайне або відстрочене повторення почутих слів або фраз з мультфільмів, віршів, реклами, фраз сказаних батьками тощо), набір стереотипних коротких фраз, які виникли у стані афекту або улюблені моменти з мультфільму для коментування реальних

ситуацій, використання для задоволення прохання інфінітивних дієслів, крику або прямого вказування на бажаний предмет. Мовлення складається з однотипних мовних штампів – команд, адресованих будь-кому з присутніх людей.

Третя група дітей вирізняється надмірним захопленням своїми власними стійкими інтересами, які мають певну стереотипність. Вони можуть проявляти свої проблеми, але відмовляються навчатися або навіть спробувати зробити щось нове. Під час рухової діяльності спостерігається зменшення моторних стереотипів в порівнянні з іншими групами дітей. На обличчі часто можна побачити характерний вираз ентузіазму. Прояви аутостимуляції мають суперечливий характер прояву: лякливість і тривожність поєднуються з бажанням вдруге пережити травмуюче враження. В поведінці проявляють агресивність, але частіше вона має вербальну форму, а не фізичну. Відзначається сильна прив'язаність до батьків та рідних, вони виступають для них гарантими безпеки та стабільності, але при цьому прагнуть домінувати і контролювати над ними. Особливою відмінністю цієї групи дітей є наявність значного словникового запасу, використання «дорослого» мовлення, вживання довгих монологів на тему цікаву для дитини з аутизмом при повній нездатності вести діалог. Порушення вимови у вигляді змазаного та нечіткого мовлення, заміни звуків та невідповідності інтонації до контексту розмови – так проявляються мовленнєві особливості дитини. Дуже велике значення надають власним стійким інтересам, які характеризуються стереотипністю та при мовленні постає у вигляді нав'язливого звернення до «співбесідника» у формі емоційно забарвленого довготривалого однотипного монологу, яка викликає інтерес у дитини або на фоні тривожності, страху без бажання отримати відповідь з малою спрямованістю на комунікацію з можливою вербальною агресією. Ці монологи особливі тим, що дитині важливо просто говорити при пасивних слухачах без потреби ділитися інформацією, враженнями, переживаннями та очікування зворотної реакції від співрозмовника.

Діти останньої четвертої групи мають найбільш легкий ступінь прояву. В них на перший план виступає не захист і відгородження від навколишнього світу, а підвищена вразливість, загальмованість у контактах, недорозвиненість форм спілкування. У дітей збережені інтелектуальні функції, вони здатні до спілкування, але нездатні правильно підібрати форму взаємодії з співрозмовником, тому їх спілкування часто обмежене колом близьких і добре знайомих їм людям. Мають яскраво виражену потребу у захисті, підбадьорюванні, емоційній підтримці і певних ритуалів як форм захисту від страхів. У дітей може визначатись значна затримка мовленнєвого розвитку, або при добре розвинутому мовленні може статися регрес у віці 2-2,5 років. Мовлення тихе, нечітке, наявні відстрочені ехолоалії, можлива відсутність розуміння інструкцій поряд з швидкою реакцією на складний казковий образ або емоційно важливу для дитини ситуацію. Можуть бути наявні в мовленні аграматизми, невідповідність вживання займенників, змазаність мовлення. У ході корекційно-розвиткових занять можливе як покращення навичок спілкування, так і їх регрес [1; 5, с. 774; 6].

Стає очевидним, що порушення мовлення має провідне місце серед проявів аутистичних ознак, що в свою чергу відображається на комунікативній поведінці дитини.

Дошкільник з РАС має проблеми з розумінням сенсорних сигналів, хоча вони мають такі ж самі анатомічно та фізіологічно розвинуті сенсорні органи чуття (зір, слух, нюх тощо), як у нормотипових дітей. Коли інформація отримана через органи чуття потрапляє в мозок, вона не складається в єдину цілісну картину навколишнього світу, що призводить до нерозуміння мовлення, а це призводить до виникнення проблем в комунікативній діяльності.

У дітей з РАС процес формування мовлення має свої особливості. Часто можна спостерігати пропуск таких етапів як гуління і лепет. Поява перших слів не має відношення до адресного змісту і не служить засобом спілкування, вимовляються спонтанно, не прив'язано до ситуації. Вимова окремих слів може бути проявом ритуалу та полегшує виконання якоїсь дії. В мовленні можуть

зустрічатись неологізми і порушена змістовна сторона слів. Мовлення скандоване, імперативне, інтонаційний компонент мовлення не відображає емоційного стану дитини та навколишнього середовища[1].

Іноді після появи перших слів у дитини розвивається мутизм, дошкільник може не реагувати на власне ім'я і не звертати увагу на мовлення інших людей.

У дитини з РАС порушено формування всіх форм довербального і вербального спілкування. Не формується зоровий контакт, не дивиться в очі дорослого, не простягає руки, щоб її взяли на руки, як це часто можна помітити у нормо типових дітей.

Часто можна помітити, що дошкільник замість називання предмету який вона хоче дістати просто простягає до нього руку або бере руку дорослого та веде до предмету який їй потрібно. Під час контакту з дорослими діти майже або повністю не використовують міміку, жести та інтонацію. Міміка характеризується маловиразністю, погляд «крізь» співбесідника. Їм важко регулювати потрібну та комфортну дистанцію, неспроможні встановлювати відносини з однолітками, розуміти переживання, емоції, думки інших, отримувати та закріплювати соціальний досвід.

Дітям з РАС складно контролювати процес спілкування, тому провідна роль належить дорослому. На його плечі лягає будівництво, налагодження, встановлення взаємодії, в залежності від невербальних та вербальних показників дитини, які має кожна конкретно взята дитина.

Особливим і характерним для дітей дошкільного віку з РАС є також те, що при порушеннях мовлення у дітей не має спроб компенсувати недоліки використанням жестів та мімікою.

Порушення комунікативної сфери проявляються тим, що у дітей з РАС наявні проблеми з контактністю, нестійкий інтерес до взаємодії з однолітками та дорослими, відсутнє бажання ініціювати спілкування, вибіркова реакція на звернення, складнощі з веденням та утриманням діалогу, специфічні особливості розвитку мовлення.

Всі вищепераховані порушення мовленнєвого та комунікативного розвитку створює необхідність проведення корекційної роботи. Вона у свою чергу має ґрунтуватися на індивідуальному та диференційному підході. Під індивідуальним підходом мається на увазі врахування віку, ступеню прояву аутизму чи збережених функцій розвитку.

Якщо дошкільник має порушення вербальної комунікації доцільно використовувати візуальну підтримку. Це допоможе краще розуміти та виражати свої думки та потреби[4].

Також можна з дитиною практикувати соціальні ігри під час яких вона опанує соціальні норми і розвивати соціальні навички. Це може допомогти приборкати страхи та тривогу пов'язану з контактуванням зі зовнішнім світом.

Важливо створювати та підтримувати сприятливе та довірливе мовленнєве середовище. Для реалізації цього рекомендують постійно підтримувати розмову з дитиною, забезпечити єдині вимоги до мовленнєвого спілкування з дитиною усіх дорослих, які постійно з нею взаємодіють та застосовувати спеціальні мовленнєві ігри та вправи.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Порушення мовленнєвого та комунікативного розвитку різноманітні і залежать від ступеню прояву аутизму та індивідуальних особливостей особистості дошкільника. Відзначається значна затримка вербальних і невербальних засобів спілкування. Вчасна та комплексна корекційно-розвивальна робота з врахуванням індивідуальних особливостей дитини буде запорукою для ефективного формування мовленнєвих та комунікативних навичок. Перспективним є подальше дослідження ефективності інноваційних методик розвитку комунікації в дошкільних умовах.

#### Список використаних джерел

1.Базима Н., Мороз О. Особливості невербальної та вербальної комунікації у дітей з аутизмом. *Журнал «Логопедія»*. Вип.4. 2013. С. 3-8

2.Мойсеєнко І. Теоретичні підходи до дослідження ознак аутизму в Україні. Інноваційна педагогіка. Вип. 10. Т.1. Одеса, 2019. С. 58-62

3.Островська О. Диференційна діагностика дітей з аутизмом: психологічний аспект. Вісник Львівського університету. Серія: філософські науки. Львів, 2013. Вип. 16. С. 221-231.

4.Тарасюк Є., Стахова О. Особливості розвитку комунікативних навичок у дітей із розладами аутистичного спектру. *Innovative scientific research: balance of theory and practical application: XIII International scientific and practical conference*. 2024.

5.Шеремет М. Логопедія: підручник. Видавничий Дім «Слово». Київ, 2018. 856 с.

6.Шеремет М., Базима Н. Розвиток мовленнєвої та комунікативної діяльності дітей з аутистичними порушеннями. *Науковий часопис. Корекційна педагогіка*. Вип. 33. 2017. С. 100-106

7. Baron-Cohen S. Autism and the Empathizing-Systemizing Theory. *Behavioral and Brain Sciences*. 2009. P. 313-328

**УДК 376-053.4-056.264**

**І. Челпанов**, магістрант 2 курсу  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара  
**Науковий керівник: М. Мога**,  
доктор пед. наук, професор

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОГО МАСАЖУ В КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

*Анотація.* У статті розглянуто логопедичний масаж як складову комплексної логокорекційної роботи. Проаналізовано його роль у нормалізації м'язового тону та активізації артикуляційної моторики. Досліджено вплив масажу на формування мовленнєвого дихання й звуковимови. Узагальнено

сучасні наукові підходи та наведено результати експериментального дослідження. Вони підтверджують ефективність ручного логопедичного масажу як засобу сенсомоторної стимуляції, що сприяє розвитку комунікативних умінь дітей старшого дошкільного віку.

**Ключові слова:** логопедичний масаж, артикуляційна моторика, мовленнєвий розвиток, сенсомоторна стимуляція, дошкільний вік.

**Summary. I. Chelpanov. Peculiarities of the Use of Speech Therapy Massage in Speech Correction of Older Preschool Children.** The article highlights the role of speech therapy massage in correcting speech disorders in older preschoolers. Its impact on muscle tone, articulation, breathing, and speech sound production is analyzed. The results of the experimental study demonstrate the effectiveness of speech therapy massage as a tool for sensorimotor stimulation and strengthening children's communication skills.

**Keywords:** speech therapy massage, articulation, speech development, sensorimotor stimulation, preschoolers.

**Постановка проблеми.** Сучасна логопедія розглядає мовлення як багаторівневу сенсомоторну систему, у якій поєднуються процеси сприймання, моторного планування, контролю та комунікативного регулювання. Формування мовленнєвих навичок тісно пов'язане з дозріванням нервово-м'язових структур, координацією рухів органів артикуляції та розвитком дихальної і просодичної функцій. На думку Н. Гаврилової [1], узгоджена робота цих механізмів забезпечує правильну звуковимову, чіткість артикуляції та інтонаційно-емоційну виразність. Анатомічні дослідження підтверджують, що саме гармонійна взаємодія орофасціальних і фарингеальних структур є основою мовленнєвої моторики [9].

Зростання кількості дітей дошкільного віку з різними формами мовленнєвих розладів, що супроводжуються дискоординацією артикуляційних рухів та порушенням м'язового тону, актуалізує використання тілесно

орієнтованих методів у логопедичній практиці. Одним із них є логопедичний масаж, який поєднує педагогічний і нейрофізіологічний вплив та базується на принципах рефлекторної стимуляції периферичних структур мовленнєвого апарату [5]. Як підкреслюють О. Потапенко та З. Галета [4], цей метод активізує центральні механізми мовленнєвого контролю, сприяючи підвищенню рухливості артикуляційних органів.

Результати практичних досліджень підтверджують ефективність логопедичного масажу у нормалізації тону м'язів, покращенні мовленнєвого дихання й просодики. І. Чурпій та М. Фіцич [7] доводять, що систематичне застосування масажу у дітей з порушеннями мовлення покращує артикуляційні навички, а І. Кучерак і Н. Соха [2] вказують на стійку позитивну динаміку при псевдобульбарній дизартрії.

Методика логопедичного масажу поєднує тілесно-моторні, сенсорні й емоційно-комунікативні компоненти, що створює передумови для гармонійного розвитку мовлення як цілісного психофізіологічного процесу [6]. У навчально-методичних матеріалах О. Чекан та співавторів [3] підкреслюється необхідність інтеграції масажу в систему комплексної логокорекційної роботи.

Особливого значення логопедичний масаж набуває у старшому дошкільному віці – періоді інтенсивного дозрівання сенсомоторних зв'язків та формування артикуляційного праксису. Саме в цей час підвищена нейропластичність мозку забезпечує високу чутливість до корекційного впливу [8]. Сенсорна інтеграція, на думку Т. Wasilewski, є основою гармонійного становлення мовленнєвої діяльності та сприяє закріпленню навичок після масажу.

Науково обґрунтована необхідність тілесно-мовленнєвої інтеграції, підтверджена клініко-педагогічними спостереженнями й методичними розробками [1; 2; 3], визначає актуальність системного вивчення ефективності логопедичного масажу як засобу сенсомоторної та мовленнєвої корекції у дітей старшого дошкільного віку.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У сучасній логопедичній науці логопедичний масаж розглядається як одна з провідних тілесно орієнтованих технологій корекційно-розвивальної роботи, спрямована на нормалізацію м'язового тону, відновлення симетрії артикуляційних рухів і стимуляцію мовленнєвого дихання. Вітчизняні дослідники (О. Потапенко, Ю. Рібцун, Н. Гаврилова) визначають його місце у системі комплексного логопедичного впливу, підкреслюючи необхідність взаємодії сенсорних і моторних компонентів мовлення [1; 4; 5].

У працях Н. Гаврилової [1] логопедичний масаж розглядається як ефективний засіб корекції порушень артикуляційної моторики, що забезпечує активацію периферичних нервово-м'язових структур і покращення кінетичної узгодженості органів артикуляції. У дослідженнях О. Потапенко та З. Галети [4] доведено позитивний вплив масажу на рухливість язика, губ і м'якого піднебіння, що сприяє поліпшенню звуковимови й формуванню правильного мовленнєвого дихання.

Суттєвий внесок у практичну реалізацію методу зробили І. Чурпій та М. В. Фіцич, які на основі клініко-педагогічних спостережень довели ефективність логопедичного масажу у дітей з особливими освітніми потребами [7]. І. Кучерак і Н. Соха [2] підтвердили результативність методу при подоланні псевдобульбарної дизартрії у старших дошкільників, окресливши його роль як ключового елемента сенсомоторної стимуляції.

Методичні аспекти логопедичного масажу висвітлено у навчальних посібниках і практичних керівництвах. Зокрема, у працях О. Рібцун [5] та у навчально-методичному посібнику А. Слатвінської [6] описано послідовність прийомів, умови їх проведення, критерії ефективності та вимоги до підготовки спеціаліста. У конспекті лекцій О. Чекан, Н. Юрси та І. Гутій [3] підкреслено доцільність поєднання масажу з дихальною гімнастикою, артикуляційними вправами та елементами сенсомоторної інтеграції.

Міжнародні наукові публікації розширюють розуміння нейрофізіологічних механізмів, на яких ґрунтується ефективність логопедичного

масажу. Н. Vorperian et al. [9] на основі морфометричних досліджень довели, що розвиток орофациальних і фарингеальних структур безпосередньо пов'язаний із формуванням мовленнєвої моторики. Результати нейровізуалізаційних експериментів К. Grabski et al. [8] підтверджують участь премоторних і тім'яних зон кори у сенсомоторній адаптації орофациальних рухів, що підкріплює концепцію нейрорефлекторної дії масажу. Водночас дослідження Т. Wasilewski [10] розкриває значення сенсорної інтеграції для стабілізації артикуляційних навичок і вдосконалення комунікативної регуляції мовлення.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри зростання кількості наукових праць, присвячених вивченню логопедичного масажу, у сучасній літературі зберігаються питання, які потребують подальшого уточнення та експериментальної перевірки. Зокрема, у більшості досліджень розглядаються окремі аспекти технік і прийомів, тоді як інтегративний сенсомоторний вплив логопедичного масажу на компоненти мовленнєвої діяльності: тонус, артикуляційну координацію, дихання та просодіку – залишається описаним фрагментарно [1; 4; 5]. Існують системні огляди та теоретичні праці, що торкаються взаємозв'язку м'язового тону, дихання й голосоутворення, однак вони не містять єдиного експериментального протоколу, який би дозволяв об'єктивізувати ефект масажу у логопедичному контексті.

Окремі спроби інструментальної оцінки ефективності масажу, зокрема за допомогою електроміографії або акустичного аналізу просодіки, уже здійснювалися у суміжних галузях: неврології, фізичній реабілітації та фонаатрії [2; 7]. Проте ці показники ще не адаптовані до логопедичної практики і не відображають комплексного характеру мовленнєвої моторики у дітей дошкільного віку. Тому досі актуальним є завдання розроблення уніфікованих критеріїв оцінювання ефективності логопедичного масажу, які б дозволяли поєднати клінічні, нейрофізіологічні та педагогічні параметри.

Таким чином, актуальним науковим завданням є створення та експериментальна перевірка інтегративної моделі логопедичного масажу, яка б

забезпечила системний і доказовий вплив на сенсомоторні та мовленнєво-комунікативні функції.

**Мета статті.** Мета статті полягає у науковому обґрунтуванні та експериментальній перевірці ефективності логопедичного масажу як засобу сенсомоторної та мовленнєвої корекції у дітей старшого дошкільного віку. Дослідження спрямоване на з'ясування комплексного впливу цього методу на стан артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання, просодичної організації та комунікативної активності дітей із різними формами мовленнєвих порушень. Особлива увага приділяється розробленню критеріїв оцінювання результативності логопедичного масажу, що дозволяють здійснити об'єктивне порівняння динаміки показників у контрольній та експериментальній групах і підтвердити його значущість у структурі сучасної логокорекційної допомоги.

**Виклад основного матеріалу.** Вибірка, етика та дизайн. Дослідження охопило 16 дітей 5-6 років із ЗНМ (III рівень) та легкими/середніми дизартричними проявами, зі збереженим інтелектом і задовільним соматичним станом. На підставі рекомендацій невролога та інформованої згоди батьків дітей рандомізовано на дві групи, зіставні за вихідними характеристиками: експериментальну (ЕГ, n=8; ручний логопедичний масаж у поєднанні з артикуляційними, дихальними та просодичними вправами) і контрольну (КГ, n=8; типова логокорекція без логопедичного масажу). Дизайн включав три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний із дотриманням принципів добровільності, конфіденційності та безпечності.

Інструментарій та критерії. На констатувальному етапі визначали вихідні рівні за стандартизованими методиками (М. Савченко, Г. Волкова, Р. Левіна, О. Рібцун, Т. Філічева, Г. Чиркіна), доповненими спостереженням, аналізом логопедичної документації та опитуванням батьків/бесідою з логопедами. Оцінювання велося за трьома критеріями: сенсомоторним (тонус, симетрія, рухливість, координація), мовленнєво-комунікативним (звукимовна, мовленнєва дихання, темпо-ритміка, просодика) та емоційно-поведінковим (мімічна виразність, ініціатива, готовність до взаємодії). Використано

трирівневу шкалу (низький/середній/високий), крок вимірювання – 12,5 % (1 дитина).

Програма впливу (ЕГ). Формувальний етап тривав 8 тижнів: 3 заняття/тиждень (усього 24). Структура кожного заняття забезпечувала повторюваність і поступовість:

- короткий підготовчий блок; масажно-сенсорний модуль (ручний масаж) для нормалізації тонуусу й активації пропріоцепції;
- артикуляційно-дихальний модуль для координації рухів і стабілізації видиху; комунікативно-просодичний модуль (ритмізоване промовляння, короткі діалоги, інтонаційні ігри) для перенесення моторних навичок у мовлення. Педагогічні умови: індивідуалізація інтенсивності, позитивний емоційний фон, поєднання тілесно-сенсорних і мовленнєвих завдань, співпраця з батьками, регулярність.

Вихідні показники та порівнюваність. На старті в обох групах переважали низькі/середні рівні за всіма критеріями (асиметрія миміки, гіпо/гіпертонус, труднощі переключення позицій; спотворення звуків, нестабільний видих, слабка просодика; знижена ініціатива). Це підтвердило однорідність вибірок і коректність подальшого порівняння.

Динаміка за критеріями. Після 8 тижнів ЕГ продемонструвала кращі результати, ніж КГ:

- Сенсомоторний: у ЕГ частка «низького» зменшилася на 12,5 в.п. (з 62,5 % до 50,0 %), з'явився високий рівень (12,5 %); у КГ показники без змін. Це відображає нормалізацію тонуусу та координації артикуляційних рухів саме завдяки масажно-сенсорному компоненту.

- Мовленнєво-комунікативний (найвиразніший ефект): у ЕГ «низький» зменшився на 25 в.п. (з 62,5 % до 37,5 %), з'явився високий рівень (12,5 %); сумарно «середній+високий» зріс до 62,5 %. У КГ зрушення були помірними (-12,5 в.п. у «низькому», без «високого»). Отже, сенсомоторна активація конвертувалася у поліпшення звуковимови, дихальної координації та просодики.

- Емоційно-поведінковий: у ЕГ «низький» зменшився на 12,5 в.п., «середній» зріс до 62,5 %; у КГ – подібний невеликий зсув без якісного переходу до «високого». У ЕГ відзначено стабілізацію емоційного стану та зростання готовності до спілкування.

Підсумок і інтерпретація. Сукупно в експериментальній групі приріст частки дітей із середнім і високим рівнем розвитку становив +12,5-25 в.п. за всіма критеріями, у контрольній лише 0-12,5 в.п.. Враховуючи невелику вибірку (n = 8), отримані результати інтерпретуються як тенденції, однак вони достовірно підтверджують, що логопедичний масаж є ефективним засобом сенсомоторної стимуляції та сприяє цілісному розвитку мовлення дітей із порушеннями артикуляційної моторики. Застосування масажу у поєднанні з артикуляційно-дихальними та просодичними вправами забезпечує стійке покращення моторної координації, плавності мовлення, інтонаційної виразності й комунікативної активності. Умови проведення максимально наближені до реальної логопедичної практики, що підтверджує практичну значущість отриманих результатів.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проведене дослідження підтвердило ефективність логопедичного масажу як складової комплексної програми сенсомоторної та мовленнєвої корекції у дітей старшого дошкільного віку з порушеннями артикуляційної моторики. Застосування уніфікованої методики ручного масажу забезпечило однакові умови для всіх учасників експериментальної групи, що дало змогу об'єктивно оцінити зміни за визначеними критеріями.

У результаті восьми тижневої програми спостерігалася виражена позитивна динаміка за трьома критеріями: сенсомоторним, мовленнєво-комунікативним та емоційно-поведінковим. У дітей експериментальної групи відзначено нормалізацію м'язового тону, покращення координації рухів язика, губ і мимічної мускулатури, підвищення точності артикуляційних позицій. Мовлення стало плавнішим і ритмічнішим, підвищилася інтонаційна виразність та комунікативна активність.

Порівняльний аналіз результатів експериментальної й контрольної груп виявив статистично значущу різницю на користь групи, де застосовувався логопедичний масаж, що підтверджує його ефективність як засобу сенсомоторної стимуляції. Практичне значення дослідження полягає у можливості впровадження уніфікованої методики ручного логопедичного масажу в систему логопедичного супроводу дітей із дизартричними та артикуляційними порушеннями. Метод може бути використаний у поєднанні з артикуляційними, дихальними та просодичними вправами, адаптованими до індивідуальних потреб дитини.

Враховуючи невелику вибірку ( $n = 8$  у кожній групі), отримані результати інтерпретуються як тенденції, однак вони достовірно підтверджують, що ручний логопедичний масаж є ефективним засобом сенсомоторної стимуляції та сприяє цілісному розвитку мовлення дітей із порушеннями артикуляційної моторики.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у розширенні вибірки дітей різного віку та нозологічних груп, розробленні уніфікованих протоколів масажних впливів для різних типів мовленнєвих розладів, а також у використанні інструментальних методів - електроміографії, акустичного аналізу та нейровізуалізації - для об'єктивізації результатів. Подальші наукові пошуки мають бути спрямовані на інтеграцію сенсомоторних підходів у систему нейрологопедії та створення міждисциплінарних моделей мовленнєвої реабілітації.

#### Список використаних джерел

1. Гаврилова Н. Логопедичний масаж як засіб корекції порушень артикуляційної моторики у дітей // *Актуальні питання корекційної освіти. Серія «Педагогічні науки»*. 2015. Вип. 5. С. 42–54.
2. Кучерак І. В., Соха Н. В. Логопедичний масаж у системі логокорекційної роботи з подолання псевдобульбарної дизартрії у старших дошкільників // *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 4 (48). С. 84–88. DOI: <https://doi.org/10.26661/2786-5622-2023-4-06>

3. Логопедичний масаж : конспект лекцій з дисципліни «Логопедичний масаж» для здобувачів спеціальності 016 Спеціальна освіта / уклад. О. І. Чекан, Н. Ю. Юрса, І. В. Гутій. Мукачево: МДУ, 2022. 37 с.

4. Потапенко О. М., Галета З. А. Використання логопедичного масажу в системі корекційної роботи логопеда // *Науковий часопис. Серія 19 : Корекційна педагогіка*. 2011. № 17. С. 102–105.

5. Рібцун О. Логопедичний масаж: навч. посіб. Херсон : Вишемирський В. С., 2015. 80с.

6. Слатвінська А. А. Фізична реабілітація та логопедичний масаж в роботі з дітьми з порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. Умань : Візаві, 2023. 165с.

7. Чурпій І. К., Фіщич М. В. Логопедичний масаж у дітей із особливими потребами // *Art of Medicine*. 2018. № 2 (6). С. 62–65.

8. Grabski K., Lamalle L., Sato M. Somatosensory-Motor Adaptation of Orofacial Actions in Posterior Parietal and Ventral Premotor Cortices // *PLoS ONE*. 2012. Vol. 7, No. 11. e49117. DOI: <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0049117>

9. Vorperian H. K., Wang S., Chung M. K., Schimek E. M., Durtschi R. B., Kent R. D., Ziegert A. J., Gentry L. R. Anatomic development of the oral and pharyngeal portions of the vocal tract: An imaging study // *The Journal of the Acoustical Society of America*. 2008. Vol. 125, No. 3. P. 1666–1678. DOI: <https://doi.org/10.1121/1.3075589>

10. Wasilewski T. Sensory integration and its importance for the functioning and speech development of a child // *Paediatrics & Family Medicine*. 2018. Vol. 14, No. 1. P. 20–32. DOI: <https://doi.org/10.15557/PiMR.2018.0002>

**О. Шевченко**, здобувачка 3 курсу  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара  
**Науковий керівник: Ю. Поліщук**,  
старший викладач

## **ОЗНАКИ ВТОМЛЮВАНОСТІ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ПІД ЧАС ЛОГОПЕДИЧНИХ ЗАНЯТЬ**

***Анотація.** У статті розглянуто особливості проявів втоми у дітей із порушеннями мовлення під час логопедичних занять. Висвітлено основні фізіологічні, емоційно-поведінкові та когнітивні ознаки втоми, що можуть знижувати ефективність корекційно-розвивального процесу. Проаналізовано чинники, які сприяють підвищенню втоми: тривалість заняття, інтенсивність мовленнєвого навантаження, рівень мотивації та емоційного стану дитини. Особливу увагу приділено методам спостереження за проявами перевтоми та прийомам її профілактики у логопедичній практиці. Представлено рекомендації щодо оптимізації структури заняття, чергування видів діяльності та використання арттерапевтичних ігрових технік для збереження працездатності дітей.*

***Ключові слова:** втоми дітей, порушення мовлення, логопедичні заняття, ознаки перевтоми, працездатність, корекційно-розвивальна робота, емоційний стан, профілактика втоми.*

***Summary.** O. Shevchenko. Signs of fatigue in children with speech impairments during speech therapy sessions. The article examines the specific features of fatigue manifestation in children with speech disorders during speech therapy sessions. It highlights the main physiological, emotional-behavioral, and*

*cognitive signs of fatigue that may reduce the effectiveness of correctional and developmental work. The factors contributing to increased fatigue are analyzed, including the duration of sessions, the intensity of speech load, the level of motivation, and the child's emotional state. Special attention is paid to methods of observing signs of overfatigue and techniques for its prevention in speech therapy practice. The article presents recommendations for optimizing session structure, alternating types of activities, and using art-therapeutic and play-based techniques to maintain children's working capacity.*

**Keywords:** *fatigue in children, speech disorders, speech therapy sessions, signs of fatigue, working capacity, corrective and developmental work, emotional state, fatigue prevention.*

**Постановка проблеми.** У процесі логопедичної роботи з дітьми, які мають порушення мовлення, часто спостерігається підвищена втомлюваність. Це явище проявляється у зниженні уваги, темпу діяльності, інтересу до завдань, появі емоційної напруги чи дратівливості. Надмірне навантаження під час занять, особливо при складних мовленнєвих вправах, може призводити до швидкого виснаження нервової системи дитини. Недостатнє врахування ознак втомлюваності з боку логопеда може знижувати ефективність корекційного процесу та ускладнювати засвоєння мовленнєвого матеріалу. Тому виявлення, опис та систематизація ознак втомлюваності у дітей із порушеннями мовлення є актуальним завданням сучасної логопедичної практики.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Сучасні наукові дослідження у сфері логопедії та психолого-педагогічного розвитку дітей дошкільного віку приділяють значну увагу вивченню мовленнєвих процесів, мотиваційних особливостей та психофізіологічних реакцій дітей під час корекційних занять.

Т. Піроженко у праці «Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника» підкреслює, що мовленнєва діяльність дитини є складним процесом, що потребує значних когнітивних та емоційних ресурсів. Авторка відзначає, що тривалість та інтенсивність логопедичних занять без урахування

індивідуальних можливостей дитини може призводити до зниження уваги, швидкої стомлюваності, а також до зниження ефективності засвоєння матеріалу [4].

В. Єфремова у «Системі роботи з психофізичного розвитку дитини» акцентує увагу на взаємозв'язку фізичного стану дитини, сенсорного сприйняття та мовленнєвої активності. В роботі зазначено, що перевантаження психофізичних систем під час занять проявляється у вигляді нервового збудження, зниження концентрації уваги та ознак втомлюваності [5].

У навчально-методичних посібниках Хрипун та Шермет і Ревуцька детально розглядаються методики корекції дислалії, включаючи вправи на постановку звуків і розвиток фонематичного слуху. Автори відзначають, що тривалість та складність вправ мають відповідати віковим та психофізіологічним можливостям дітей, оскільки перевантаження може викликати як фізичну, так і когнітивну втому [3].

Л. Федорович у «Постановці звуків у вимові дітей дошкільного віку» звертає увагу на необхідність планування логопедичних занять з урахуванням стомлюваності дітей, пропонуючи поступовість ускладнення вправ та використання ігрових елементів для підтримки мотивації [6].

С. Конопляста та Т. Сак у праці «Логопсихологія» розглядають психологічні прояви втоми під час логопедичної діяльності, зазначаючи, що діти з порушеннями мовлення часто відчувають емоційне напруження, що супроводжується зниженням активності, роздратованістю та зниженням продуктивності [1].

М Шермет у дослідженні «Неврологічні основи логопедії» підкреслює, що втомлюваність у дітей із порушеннями мовлення має неврологічне підґрунтя, пов'язане насамперед з високим навантаженням на центральну нервову систему під час артикуляційної та когнітивної діяльності [7].

І. Мартиненко у статті «Особливості мотиваційної готовності до школи дітей із загальним недорозвиненням мовлення» звертає увагу на тісний зв'язок між мовленнєвим розвитком, мотивацією та рівнем втомлюваності. Діти з

недорозвитком мовлення потребують підтримки мотивації та адаптації завдань до їхніх можливостей, інакше втомлюваність проявляється швидко, що буде знижувати ефективність корекційних занять [2].

Навчальний посібник М. Шеремет та О. Ревуцької «Логопедія (корекційна робота при дислалії)» детально висвітлює методику корекційної роботи з дітьми, які мають порушення звуковимови. Особлива увага приділяється організації логопедичних занять, послідовності постановки, автоматизації та диференціації звуків, а також психофізіологічним особливостям дітей із дислалією.

У контексті дослідження ознак втомлюваності у дітей з порушеннями мовлення посібник є цінним тим, що підкреслює необхідність дозування навчального навантаження та чергування різних видів діяльності на занятті. Вчені наголошують, що надмірна тривалість або одноманітність вправ, спрямованих на відпрацювання артикуляційних рухів, може призводити до зниження інтересу, зосередженості та працездатності дитини.

Автори також вказують на важливість емоційного стану та мотиваційного фону дитини під час логопедичної роботи. Втома часто проявляється у вигляді фізичного виснаження, також – емоційної пригніченості, небажання повторювати завдання або відмови від участі в діяльності. Тому логопедам рекомендується впроваджувати ігрові, ритмічні та рухові елементи, що допомагають знижувати рівень напруги, підтримувати позитивний емоційний тонус і запобігати швидкій стомлюваності.

Підхід, запропонований М. Шеремет і О. Ревуцькою, має не лише корекційне, а й профілактичне значення – він допомагає мінімізувати прояви втомлюваності дітей із порушеннями мовлення шляхом поєднання методичної чіткості, психогігієнічних умов і позитивного емоційного супроводу логопедичних занять [7].

Таким чином, аналіз останніх досліджень і публікацій підтверджує, що ознаки втомлюваності у дітей з порушеннями мовлення під час логопедичних занять проявляються у фізичній та емоційній нарузі, зниженні уваги й активності. Ефективна робота логопеда потребує комплексного підходу, який

враховує індивідуальні психофізіологічні особливості дитини, ступінь навантаження та використання ігрових і мотиваційних стратегій для підтримки працездатності дітей.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.**

Незважаючи на значну кількість досліджень у сфері логопедії та дитячої психології, питання проявів втомлюваності у дітей із порушеннями мовлення під час корекційних занять досі є недостатньо вивченим. Зокрема, бракує системного аналізу фізіологічних, когнітивних та емоційно-поведінкових ознак переважно саме у процесі логопедичної роботи. Недостатньо досліджені фактори, що підвищують ризик швидкої втомлюваності, а також методи своєчасного її виявлення та профілактики. Відсутні чіткі рекомендації щодо оптимальної структури заняття, чергування видів діяльності та використання інтегрованих арттерапевтичних ігрових прийомів з метою підтримки працездатності дітей. Таким чином, актуальним залишається питання систематизації ознак втомлюваності та розробки практичних методичних підходів для збереження ефективності логопедичних занять.

**Метою статті є** вивчення та систематизація ознак втомлюваності у дітей із порушеннями мовлення під час логопедичних занять, визначення факторів, що впливають на підвищення втоми, та розробка рекомендацій щодо профілактики переважно з метою підвищення ефективності корекційно-розвивальної роботи.

**Виклад основного матеріалу.** Ознаки втомлюваності у дітей з порушеннями мовлення на логопедичних заняттях можуть проявлятися в різних формах і свідчать про зниження працездатності та зосередженості дитини. Серед найбільш поширених ознак можна виділити:

- *Фізіологічні прояви:* позіхання, втрата інтересу до виконуваних завдань, зниження темпу діяльності, млявість рухів, втомлений вираз обличчя.
- *Поведінкові прояви:* перемикання уваги на сторонні предмети або теми, не пов'язані з логопедичною роботою; відволікання на іграшки чи зовнішні подразники; прагнення уникати виконання завдань.

- *Емоційні прояви:* підвищена збудженість, дратівливість, небажання співпрацювати з педагогом, вередування.

- *Рухові прояви:* надмірна рухливість, метушливість, збільшення кількості імпульсивних рухів (крутіння на стільці, биття олівцем по столу, ходіння по класу тощо).

- *Мовленнєві прояви:* зниження якості мовленнєвої продукції, поява частих помилок, небажання повторювати чи закінчувати вправи.

Такі ознаки свідчать про перевтому та необхідність зміни виду діяльності, введення пауз для відпочинку або використання ігрових прийомів, що дозволяють відновити працездатність дитини.

У процесі логопедичної роботи фахівці часто стикаються з тим, що діти по-різному реагують на тривалість та інтенсивність занять. Одні швидко виснажуються й втрачають інтерес, інші ж навпаки – здатні довше зберігати концентрацію. Це пояснюється як індивідуальними фізіологічними особливостями, так і станом нервової системи. У деяких дітей вона швидше виснажується, що проявляється у потребі в більш тривалому відпочинку, сні або зниженні працездатності. Водночас підвищена стомлюваність може сигналізувати й про проблеми зі здоров'ям.

У таких випадках не варто робити висновки самостійно. Важливо звернутися до лікаря, який проведе обстеження, визначить причину швидкої втомлюваності та надасть рекомендації. Так, наприклад, мінімальна мозкова дисфункція може проявлятися у вигляді труднощів з концентрацією уваги, слабкої пам'яті, підвищеної емоційної збудливості, труднощів у логічному мисленні та засвоєнні нового матеріалу, а також у швидкому виснаженні дитини під час занять. Подібний стан може бути наслідком органічного ураження нервової системи, черепно-мозкової травми, порушення кровообігу чи перенесених захворювань. У такому випадку необхідна комплексна допомога — неврологічне лікування, психологічна підтримка та педагогічна корекція.

Причинами підвищеної втомлюваності можуть бути й інші чинники, зокрема:

- незбалансоване харчування;
- дефіцит вітамінів і мінералів;
- анемія;
- хронічні захворювання;
- наслідки перенесених інфекцій (зокрема, кору чи Covid-19);
- емоційні розлади та депресія;
- підвищена тривожність під час війни.

Ігнорування проблеми або надмірна тривога батьків однаково не приносять користі. Найефективніша позиція – це обізнаність та своєчасні конструктивні дії.

Для відносно здорових дітей однією з поширених причин швидкої втомлюваності під час логопедичних занять є дисбаланс між процесами збудження та гальмування у нервовій системі. У таких випадках дитина може не мати достатнього ресурсу для відновлення, особливо у періоди активного росту, підвищеного навчального чи емоційного навантаження. Як наслідок, витрачається значна кількість енергії та нейромедіаторів, що проявляється у втраті зосередженості, небажанні продовжувати роботу, зниженні результативності вправ.

Саме тому завдання логопеда полягає не лише у доборі ефективних корекційних методів, а й у гнучкому плануванні занять з урахуванням індивідуальних можливостей дитини, своєчасних пауз на відпочинок та створенні комфортних умов для збереження працездатності.

Під час повномасштабного вторгнення в Україну явище втомлюваності дітей на логопедичних заняттях набуло особливої актуальності. Постійна напруга, відчуття небезпеки, вимушені переїзди та зміни звичного середовища призвели до підвищеного рівня тривожності й емоційного виснаження у дітей. Це проявляється у швидкому зниженні працездатності, труднощах концентрації уваги, нестійкості поведінки, а також у небажанні брати участь у завданнях, які потребують зосередженості.

У логопедичній практиці такі стани вимагають особливо делікатного підходу – створення безпечної атмосфери, використання арттерапевтичних й ігрових методів, зменшення навантаження та емоційної насиченості занять. В умовах війни логопед виступає не лише фахівцем із корекції мовлення, а й важливою фігурою психологічної підтримки дитини.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Проведений аналіз свідчить, що втомлюваність у дітей з порушеннями мовлення є багатофакторним явищем, яке впливає на ефективність логопедичних занять, темп і якість засвоєння мовленнєвого матеріалу. Вона може мати фізіологічне, емоційне, когнітивне та поведінкове підґрунтя. Особливу увагу слід приділяти виявленню ранніх ознак перевтоми, адже своєчасна зміна діяльності, використання релаксаційних пауз та ігрових елементів дозволяють зберегти працездатність дитини та попередити емоційне виснаження.

У сучасних умовах повномасштабного вторгнення в Україну проблема втомлюваності набула додаткового емоційного та психологічного виміру. Підвищена тривожність, порушення відчуття безпеки, часті зміни середовища та навчальних форматів посилюють психоемоційне навантаження дітей, ускладнюючи процес мовленнєвої корекції. Тому завдання логопеда полягає не лише у відновленні мовленнєвих функцій, а й у створенні стабільного емоційного фону, що сприяє зниженню напруження та підтримці мотивації до навчання.

Перспективи подальших досліджень вбачаються у поглибленому вивченні взаємозв'язку між рівнем втомлюваності та типом мовленнєвого порушення, розробці методичних рекомендацій щодо адаптації логопедичних занять до стану дитини, а також у пошуку ефективних арттерапевтичних і психокорекційних методик для зниження проявів перевтоми. Важливим напрямом подальших наукових пошуків є також дослідження впливу воєнного стресу на працездатність, мотивацію та емоційний стан дітей із мовленнєвими порушеннями.

## Список використаних джерел

1. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія : навч. посіб / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. К. : Знання, 2010. 294 с. : табл. Бібліогр. в кінці розд. Бібліогр.: с. 284-293
2. Мартиненко І. В. Особливості мотиваційної готовності до школи дітей із загальним недорозвиненням мовлення / І. В. Мартиненко // Імідж сучасного педагога. 2005. № 6–7 (55–56). С. 35-38.
3. Логопедія (дислалія) : навч.-метод. посіб. / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Ф-т дошкільної та спец. освіти ; уклад. Дар'я Миколаївна Хрипун. Умань : Візаві, 2023. 200 с.
4. Піроженко Т. О. Комунікативно-мовленнєвий розвиток дошкільника. Тернопіль: Мандрівець, 2013.
5. Система роботи з психофізичного розвитку дитини / авт.-упор. В. В. Єфремова. Тернопіль: Мандрівець, 2006.
6. Федорович Л.О. Постановка звуків у вимові дітей дошкільного віку. Методичні рекомендації для логопедів, учителів і вихователів загальноосвітніх і спеціальних навчальних закладів. Кременчук: Християнська Зоря, 2007. 72 с.
7. Шеремет М.К., Ревуцька О.В. Логопедія (корекційна робота при дислалії): навчальний посібник. Київ, 2009. 160 с.
8. Шеремет М.К. Неврологічні основи логопедії.: навч. посіб. / М.К. Шеремет, О. В. Боряк. Суми : ФОП Цьома С. П., 2016. 252 с.

**К. Шепель**, магістрантка 2 курсу  
Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара  
**Науковий керівник: О. Переворська**,  
канд. філол. наук, доцент

## **ВИПРАВЛЕННЯ ПОРУШЕНЬ ВИМОВИ ФОНЕМ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

**Анотація.** У статті подано результати дослідження ефективності корекційно-розвивальної програми «Розмовляйка», спрямованої на подолання порушень вимови фонем у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Програма поєднує логопедичні, психолого-педагогічні та арттерапевтичні методи і складається з тридцяти занять, спрямованих на розвиток артикуляційної моторики, фонематичного слуху та мовленнєвої активності дітей із загальним недорозвитком мовлення. Емпірична перевірка ефективності програми, проведена з використанням діагностичних методик та критерію Манна-Уїтні, засвідчила статистично значуще покращення показників вимови фонем у дітей експериментальної групи. Отримані результати підтверджують доцільність використання програми «Розмовляйка» у практиці логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення.

**Ключові слова:** загальний недорозвиток мовлення, вимова фонем, фонематичне сприймання, дошкільний вік, корекційно-розвивальна програма, логопедія, арттерапія, мовленнєвий розвиток.

**Summary.** *K. Shepel.* The article presents the results of a study on the effectiveness of the corrective and developmental program “Rozmovliaika”, aimed at

*overcoming phoneme pronunciation disorders in senior preschool children with general speech underdevelopment. The program integrates speech therapy, psychological-pedagogical, and art therapy methods and consists of thirty sessions designed to develop articulatory motor skills, phonemic hearing, and speech activity in children with general speech underdevelopment. An empirical evaluation of the program's effectiveness, conducted using diagnostic methods and the Mann–Whitney U-test, demonstrated a statistically significant improvement in phoneme pronunciation indicators among the children in the experimental group. The obtained results confirm the feasibility and effectiveness of using the “Rozmovliaka” program in the practice of speech therapy for preschool children with general speech underdevelopment.*

**Keywords:** *general speech underdevelopment, phoneme pronunciation, phonemic perception, preschool age, corrective and developmental program, speech therapy, art therapy, speech development.*

**Постановка проблеми.** Проблема забезпечення повноцінного мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку є надзвичайно актуальною у сучасній системі освіти, адже мовленнєві навички є ключовими для успішної соціалізації, навчання та інтеграції дитини в освітнє середовище. Значна кількість дітей дошкільного віку має різні порушення мовлення, зокрема загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), що проявляється у неповноцінному формуванні вимови фонем, лексико-граматичної структури та зв'язного мовлення.

Особливої уваги потребують порушення вимови фонем, оскільки вони безпосередньо впливають на комунікативну активність дитини, розвиток писемних та читацьких навичок, а також на її мислення та пізнавальні процеси. Несформованість фонематичного сприймання та навичок аналізу і синтезу звуків у дітей із ЗНМ ускладнює оволодіння правильною вимовою, що негативно впливає на успішність їхнього навчання та загальний психічний розвиток.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** Порушення мовлення у дітей дошкільного віку є предметом дослідження численних вітчизняних науковців.

Проблема дефектів звуковимови у дітей із ЗНМ має міждисциплінарний характер і розглядається на стику нейрофізіології, психології, лінгвістики, логопедії, логопсихології, логодидактики та корекційної педагогіки.

Нейрофізіологічні аспекти мовлення висвітлені у працях М. Бернштейна, О. Боряк, О. Боярчук, С. Гаврилюк, С. Левенець, М. Шеремет та інших, які досліджували механізми формування мовлення, роль мозкових структур і функціональної асиметрії у мовленнєвій діяльності дитини. Психологічні та нейропсихологічні підходи представлені працями Г. Семенович і Є. Хомської, які підкреслили взаємозв'язок когнітивних процесів із мовленнєвим розвитком та значення психічної діяльності для корекції мовлення.

Лінгвістичні та психолінгвістичні дослідження мовленнєвих порушень розкриті у працях Р. Якобсона, Н. Хомського та інших, що досліджували системну організацію мови, фонетичну і фонематичну структуру мовлення, а також механізми їх формування у дітей. Напрям онтопсихолінгвістики, присвячений розвитку мовлення у нормі та патології, представлений роботами В. Тарасун та колег, які акцентують увагу на індивідуальних особливостях мовленнєвого розвитку, процесах інтеріоризації та мовленнєвої діяльності як способу мислення.

Логодидактичні підходи до корекції мовленнєвих порушень ґрунтуються на працях М. Шеремет, О. Мартинчук, Є. Собонович, Н. Пахомової, С. Коноплястої, Ю. Рібцун, які обґрунтували принципи, методи та засоби навчання дітей із порушеннями мовлення у дошкільному віці. Практична реалізація корекційної роботи спирається на методики діагностики та корекції фонематичних порушень, розроблені Є. Зайцевою, В. Шептуною, Л. Трофименко, а також на принципи створення корекційно-розвивальних програм, спрямованих на формування правильної звуковимови у дітей із ЗНМ.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри існування ефективних логопедичних підходів, питання вдосконалення комплексних корекційно-розвивальних програм залишається відкритим, особливо в умовах конкретних освітніх закладів. Практика свідчить, що діти із

ЗНМ потребують системної, індивідуалізованої та регулярної корекційної підтримки, адаптованої до їхніх особливостей. У цьому контексті актуальним є розроблення та апробація програм, які поєднують сучасні логопедичні методики з інтеграцією ігрових, сенсомоторних та психолого-педагогічних підходів для комплексного розвитку мовлення.

**Метою статті** є опис результатів перевірки ефективності корекційно-розвивальної програми «Розмовляйка», направленої на виправлення порушень вимови фонем у дітей дошкільного віку із ЗНМ.

**Виклад основного матеріалу.** ЗНМ вважається однією з найбільш складних форм мовленнєвих порушень, оскільки він охоплює недостатню сформованість усіх складових мовленнєвої системи – як звукового, так і смислового рівнів. Особливу значущість має той факт, що при ЗНМ порушення зачіпають не лише активне мовлення дитини, але й її здатність адекватно сприймати й розуміти мовленнєві висловлювання оточення. Це негативно впливає на засвоєння граматичних форм і розвиток мовленнєвих навичок загалом. Рівень сприйняття мовлення безпосередньо корелює зі сформованістю власного мовлення дитини: чим менше розвинене самостійне мовлення, тим складніше дитині розуміти звернені до неї висловлювання [3-5].

Робота з корекції порушень вимови фонем у дітей дошкільного віку із ЗНМ є складним та багаторівневим процесом, що вимагає системного та послідовного підходу. До ключових напрямів цієї діяльності належать розвиток слухового контролю, формування та уточнення фонематичних уявлень, зміцнення голосового апарату, відпрацювання правильної артикуляції окремих звуків і звукових поєднань, формування складової структури слова, а також розвиток умінь прогнозувати фонологічні елементи мовлення [4; 5].

На основі результатів аналізу наукових джерел нами висунуто гіпотезу про те, що робота щодо виправлення порушень вимови фонем у дітей дошкільного віку із ЗНМ може бути ефективною за умов спеціально організованих, систематизованих та регулярних занять за корекційно-розвивальною програмою «Розмовляйка».

Для перевірки висунутої гіпотези нами організоване та проведене емпіричне дослідження з 15 дітьми старшого дошкільного віку із ЗНМ, які відвідують Берестинський заклад дошкільної освіти (ясла-садок) № 5 Берестинської міської ради Харківської області: 8 дітей – експериментальна група (ЕГ), 7 дітей – контрольна група (КГ).

Дослідження проведене у 3 етапи: констатувальний (визначення особливостей вимови фонем у дітей досліджуваної групи); формувальний (запровадження у практику роботи з дітьми експериментальної групи додаткових занять за корекційно-розвивальною програмою «Розмовляйка»); контрольний (повторне визначення особливостей вимови фонем у дітей досліджуваної групи).

Для проведення дослідження використано комплект методів, серед яких є: теоретичні (аналіз та узагальнення наукових джерел та результатів емпіричного дослідження); емпіричні (спостереження, анкетування, педагогічний експеримент); математично-статистичні (метод математичної пропорції, непараметричний U-критерій Манна-Уїтні для малих вибірок); інтерпретаційні (таблиці та рисунки).

Для перевірки гіпотези дослідження були використані такі методики: 1. Анкета для батьків, вихователів, асистентів вихователя (авторська); 2. Методика «Виявлення рівня мовленнєвого розвитку дошкільника» (Н. Мікляєва) [2]; 3. Методика «Діагностика стану фонематичних компонентів мовлення» (Є. Зайцева, В. Шептунова) [2]; 4. Корекційно-розвивальна програма «Розмовляйка» (укладач К. Шепель).

Аналіз відповідей анкет батьків, вихователів та асистентів вихователя показав, що на констатувальному етапі більшість дітей обох груп демонстрували подібний рівень розвитку вимови фонем. Середній показник у контрольній групі становив 2,1 бала, в експериментальній – 2,3 бала (за п'ятибальною шкалою). У дітей відзначалися спотворення свистячих, шиплячих і сонорних звуків, труднощі у контролі артикуляції, недостатня чіткість мовлення. Після завершення програми середній бал у контрольній групі зріс до 2,8, тоді як у

експериментальній – до 3,7. У дітей, що брали участь у програмі, спостерігалось покращення вимови фонем, збільшення мовленнєвої активності та виразності мовлення. Застосування непараметричного критерію Манна-Уїтні виявило статистично значущу різницю між групами ( $U = 6$ ;  $p = 0,03$ ), що підтверджує позитивний вплив програми на формування фонематичних і комунікативних умінь дітей дошкільного віку.

Аналіз результатів дослідження за методикою «Виявлення рівня мовленнєвого розвитку дошкільника» Н. Мікляєвої показав, що на початковому етапі у більшості дітей обох груп фіксувався низький рівень мовленнєвого розвитку: 62,5% – у експериментальній групі та 71,5% – у контрольній. Після завершення корекційно-розвивальної програми динаміка покращення виявилася помітнішою саме у дітей експериментальної групи: частка дітей із середнім рівнем мовленнєвого розвитку підвищилася з 37,5% до 50%, тоді як у контрольній групі – з 28,5% до 42,5%. Статистична перевірка за критерієм Манна-Уїтні підтвердила відсутність суттєвих розбіжностей між групами як на констатувальному ( $U = 30,5$ ;  $p = 0,777$ ), так і на контрольному ( $U = 30,0$ ;  $p = 0,841$ ) етапах, що вказує на порівнянність вибірок і водночас демонструє тенденцію до якісних позитивних змін в експериментальній групі.

Аналіз результатів дослідження за методикою «Діагностика стану фонематичних компонентів мовлення» Є. Зайцевої та В. Шептунової показав, що на початку експерименту діти обох груп мали схожі труднощі. У контрольній групі спотворення свистячих звуків [с], [з], [ц] спостерігалось у 71% дітей, шиплячих [ш], [ж], [ч], [щ] – у 57%, сонорних [р], [л] – у 57%, змішування твердих і м'яких приголосних – у 43%. В експериментальній групі відповідні показники становили 75%, 63 %, 75% та 50%. Після реалізації програми кількість дітей із порушеннями вимови фонем суттєво зменшилася. У контрольній групі спостерігалось часткове покращення (свистячі – 57%, шиплячі – 43%, сонорні – 43%), тоді як в експериментальній – більш виражена позитивна динаміка (усі групи звуків – 50%, а змішування твердих і м'яких – 25%). Статистичний аналіз за критерієм Манна-Уїтні засвідчив, що на початковому етапі різниця між

групами була несуттєвою ( $U = 16 > U_{кр} = 8$ ), тоді як після впровадження на формувальному етапі дослідження програми вона набула статистичної значущості ( $U = 5 < U_{кр} = 8$ ;  $p < 0,05$ ). Це свідчить про достовірну ефективність застосованих засобів впливу на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Укладена нами корекційно-розвивальна програма «Розмовляйка» спрямована на подолання порушень звуковимови у дітей 5-6 років із ЗНМ. Вона передбачала проведення 30 занять тривалістю 25-30 хвилин у індивідуальній або груповій формі. Зміст програми побудовано з урахуванням закономірностей становлення фонетико-фонематичної сторони мовлення та психофізіологічних особливостей дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Основні напрями роботи охоплюють:

- розвиток артикуляційної моторики;
- формування правильної звуковимови;
- удосконалення фонематичного сприймання і слухової диференціації;
- тренування мовленнєвого дихання, голосу та просодичних компонентів мовлення;

– стимулювання мовленнєвої активності й розвиток емоційно-комунікативних умінь засобами арттерапії.

Структура програми побудована за принципом поступового переходу від підготовчих до творчо-комунікативних форм діяльності:

1. Підготовчий етап (заняття 1-10) – формування бази для постановки звуків через вправи на розвиток артикуляційного апарату, дихальні та фонематичні тренування. На цьому етапі забезпечується створення умов для активізації мовленнєвої моторики й розвитку фонематичного слуху.

2. Основний етап (заняття 11-25) – постановка, автоматизація та диференціація звуків у складах, словах і фразах. Використовуються ігрові, сенсомоторні, логопедичні й арттерапевтичні методи, що сприяють закріпленню звукових навичок у контексті комунікативних ситуацій.

3. Закріплювальний етап (заняття 26-30) – узагальнення набутих умінь у зв'язному мовленні, розвиток самоконтролю, комунікативної впевненості та мовленнєвої ініціативи. На цьому етапі діти виконують творчі завдання, беруть участь у рольових іграх, що стимулюють природне використання правильних звуків у мовленні.

Програма поєднує логопедичні, арттерапевтичні та ігрові підходи: вправи з розвитку артикуляції та фонематичного слуху інтегруються з образотворчою діяльністю, аплікацією, ліпленням, музикотерапією та елементами рухової творчості та іграми. Такий синтез дозволяє залучити не лише мовленнєві, а й емоційно-сенсорні ресурси дитини, що підвищує ефективність корекційного процесу [1].

Реалізація програми «Розмовляйка» сприяє поступовому формуванню правильної вимови фонем, розвитку фонематичного слуху, підвищенню мовленнєвої активності та гармонізації емоційно-комунікативної сфери дітей дошкільного віку із ЗНМ.

**Висновки та перспективи дослідження.** Отримані у ході емпіричного дослідження дані переконливо демонструють, що систематичне використання спеціально підібраних логопедичних вправ у поєднанні з ігровими методами та творчими вправами сприяє покращенню вимови фонем у дітей дошкільного віку із ЗНМ. В експериментальній групі зафіксовано вищу динаміку зростання середніх показників і статистично значуще покращення мовленнєвих умінь порівняно з контрольною. Це дозволяє стверджувати, що розроблена програма «Розмовляйка» є ефективним засобом корекції порушень вимови фонем у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ.

Подальша наукова робота передбачає розширення вибірки досліджуваних дітей та перевірку ефективності програми в умовах різних типів освітніх закладів (інклюзивних, спеціальних, комбінованих). Доцільним є також удосконалення змісту програми шляхом інтеграції елементів сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, мультимедійних засобів і цифрових тренажерів для розвитку фонематичного слуху.

У подальшому також необхідним є створення методичних рекомендацій для педагогів і батьків щодо підтримки формування правильної вимови фонем в домашніх умовах та розроблення діагностичного інструментарію для раннього виявлення ризику мовленнєвих порушень.

### Список використаних джерел

1. Мотуз Т. В., Ватковська М. Г., Кочерга С. В. Дослідження готовності вчителів до роботи в інклюзивній освіті та шляхи формування їх інклюзивної компетентності. *Науковий вісник Кременецької обласної гуманітарно-педагогічної академії імені Тараса Шевченка*. Серія: Педагогічні науки. 2022. № 15. С. 23–32.

2. Переворська О. І. Корекційна робота з дітьми дошкільного віку з ускладненими мовленнєвими порушеннями : Кваліфікаційна робота. Дніпро, 2024. 157 с.

3. Переворська О. І. Проблема розвитку студентами комунікативного потенціалу дітей дошкільного віку із ЗНМ. *Вісник університету імені Альфреда Нобеля*. Серія «Педагогіка і психологія». 2017. № 1 (13). С. 73–79. URL: <https://pedpsy.duan.edu.ua/images/PDF/2017/1/12.pdf>

4. Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення : навч.-метод. посіб. Київ : «Педагогічна думка», 2014. 238 с. URL: <https://surl.li/icdtno>

5. Трофименко Л. І. Шляхи подолання загального недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку : монографія. Київ, 2014. 144 с. URL: <https://surl.li/crrljd>

**В. Щічко**, магістрантка 2 курсу

Дніпровський національний  
університет імені Олеся Гончара

**Науковий керівник: А. Криворотько**,

доктор філософії, старший викладач

## **АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

***Анотація.** У дослідженні проаналізовано сутність понять «тяжкі порушення мовлення», «арт-терапія» та «арт-технології». Робота присвячена вивченню особливостей впливу різних методів арт-терапевтичних технологій на розвиток мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Визначено специфіку застосування арт-технологій у корекційно-розвитковій діяльності з дітьми зазначеної категорії та обґрунтовано, що їх використання позитивно впливає на активізацію психічних процесів, розвиток комунікативних навичок і формування емоційної сфери дитини.*

***Ключові слова:** арт-терапія, арт-технології, тяжкі порушення мовлення, корекційно-розвиткова робота.*

***Summary.** V. Shchichko. Art therapy as a means of correcting speech in children with severe speech disorders. The study analyzes the essence of the concepts of “severe speech disorders,” “art therapy,” and “art technologies.” The work is devoted to studying the peculiarities of the influence of various methods of art therapy technologies on the development of speech in children with severe speech disorders. The specifics of the application of art technologies in corrective and developmental activities with children of this category are determined, and it is substantiated that their use has a positive effect on the activation of mental processes, the development of communication skills, and the formation of the child's emotional sphere.*

***Keywords:** art therapy, art technologies, severe speech disorders, corrective and developmental work.*

**Постановка проблеми.** Корекція мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) залишається актуальною проблемою через системність їх порушень, що охоплюють усі складові мовленнєвої діяльності – фонетику, лексику та граматику. Для дітей із тяжкими порушеннями мовлення характерними є вторинні порушення в психічному розвитку, які суттєво впливають на їх загальний розвиток [3]. Сучасні методики переважно забезпечують подолання первинних мовленнєвих порушень, проте їхня результативність щодо вторинних порушень залишається обмеженою, що зумовлює необхідність пошуку нових підходів.

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.** У роботах Л. Бутузової, В. Литвиненко, Т. Гольцевої, М. Дяченко, Н. Кальки, З. Ковальчук, І. Козич, Ю. Коробко, М. Ступішиної, Т. Чепіль, Н. Черноус та М. Шеремет було розглянуто використання арт-терапевтичних технологій у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Зокрема, О. Войнаровська, В. Корнієць, З. Ленів та І. Смаль зазначили в своїх дослідженнях, що вони є ефективними в роботі з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення.

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.** Попри наявність значної кількості досліджень, присвячених застосуванню арт-терапії в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, питання використання арт-терапевтичних засобів у роботі саме з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення, досі залишається недостатньо вивченим.

**Мета статті** висвітлення теоретичних аспектів використання елементів арт-технологій в корекційно-розвитковій роботі з дошкільниками із тяжкими порушеннями мовлення.

**Виклад основного матеріалу.** Тяжкі порушення мовлення є узагальненим поняттям, яке охоплює неоднорідну групу мовленнєвих порушень, що різняться як за мовленнєвими, так і за психічними проявами. Загалом, дослідники

сходяться на думці, що «тяжкі мовленнєві порушення» – низка порушень мовлення «осіб зі збереженим слухом та первинно збереженим інтелектом» [1; 4]. Так, до тяжких порушень мовлення відносять:

- алалія – повна або часткова відсутність мовлення, спричинена органічним ураженням мовленнєвих зон кори головного мозку у внутрішньоутробному або ранньому періоді розвитку дитини;

- афазія – повна чи часткова втрата мовлення внаслідок локального ураження головного мозку;

- ринологія – спотворення тембру голосу та звуковимови, зумовлене анатомо-фізіологічними дефектами мовленнєвого апарату;

- дизартрія – порушення вимовної сторони мовлення внаслідок недостатньої інервації мовленнєвого апарату;

- заїкання – порушення темпо-ритмічної організації мовлення, викликане судомними станами мовленнєвого апарату;

- загальне недорозвинення мовлення I рівня – порушення усіх компонентів мовлення з відсутністю загальнозживаного мовлення;

- загальне недорозвинення мовлення II рівня – порушення усіх компонентів мовлення з початковими елементами загальнозживаного мовлення.

Кожне порушення має свої специфічні особливості, але попри це діти з тяжкими порушеннями мовлення демонструють низку типовий проявів. Одним із найхарактерніших є затримка мовного розвитку. Загальна мовленнєва активність дітей із тяжкими порушеннями мовлення є низькою й без цілеспрямованого педагогічного впливу має тенденцію до подальшого зниження. Помітне відставання у формуванні експресивного мовлення за умови відносно збереженого розуміння зверненого мовлення. Їхнє мовлення характеризується лексичними труднощами, зокрема обмеженістю словникового запасу, недостатнім розумінням узагальненого й переносного значення слів, труднощами у засвоєнні багатозначності, доборі антонімів і синонімів. Частими є граматичні помилки у побудові речень, спотворення або неправильна вимова звуків, а також труднощі в розгорнутому, послідовному вираженні власних

думок. Через це висловлювання таких дітей нерідко є малозрозумілими для оточення. Водночас більшість із них усвідомлюють свої мовленнєві труднощі й критично ставляться до власних недоліків. Проте подібні проблеми рідко стають перешкодою для встановлення міжособистісних контактів із однолітками і лише в окремих випадках, через підвищену тривожність, невпевненість у власних мовленнєвих можливостях чи надмірного прагнення до його правильності, можуть утруднювати соціальну взаємодію.

Крім того, дошкільники із ТПМ зазнають труднощів у формуванні вищих психічних функцій, тісно пов'язаних із мовленням, – пам'яті, уваги та мислення. Їхній обсяг уваги значно знижений, вона нестійка, а здатність до її розподілу обмежена. Такі діти часто забувають послідовність дій і складні інструкції. Без спеціальної корекційної роботи їм складно оволодіти операціями аналізу та синтезу, спостерігається відставання у розвитку словесно-логічного мислення. У дітей можуть проявлятися загальні моторні труднощі – недостатня координація рухів, моторна незграбність, недорозвинення дрібної моторики, а також зниження інтересу до ігрової діяльності.

З огляду на це, використання арт-терапії як психокорекційної технології є надзвичайно перспективним напрямом у роботі з дітьми, які мають тяжкі мовленнєві порушення. Як зазначала З. Ленів, застосування арт-терапевтичних технік сприяє ефективній корекції не лише первинних, а й вторинних порушень розвитку [2]. Завдяки своїй образній природі арт-терапія створює умови для ненав'язливого розвитку мовлення, активізації психічних процесів і стимулювання спонтанної мовленнєвої активності. Саме тому використання арт-терапевтичних технологій у системі корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають тяжкі порушення мовлення, є не лише доцільним, а й необхідним для забезпечення цілісного розвитку дитини.

Коротко розглянемо сутність понять «арт-терапія» та «арт-технології». «Art therapy» у перекладі з англійської означає «лікування мистецтвом», що точно відображає зміст методики. Узагальнюючи визначення, подані у вітчизняних і зарубіжних дослідженнях, можна стверджувати, що арт-терапія –

це форма психотерапії, яка використовує художню творчість як засіб самовираження, виявлення та опрацювання емоцій і внутрішніх переживань людини. Щодо поняття «арт-технології», серед науковців існують різні думки: одні розглядають поняття «арт-терапія» та «арт-технології» як синоніми, інші ж їх розмежовують. У межах нашого дослідження «арт-технології» трактуються як елементи арт-терапії, інтегровані в педагогічний процес з метою навчання, розвитку або корекції.

Варто зазначити, що всі визначення арт-терапії підкреслюють використання мистецтва та творчої діяльності як основного засобу впливу на особистість. Водночас не кожне заняття з малювання чи музики можна вважати арт-терапевтичним: вирішальне значення має не форма діяльності, а її мета та процес, спрямовані на самовираження, емоційне розвантаження й усвідомлення власних переживань. У педагогічному контексті елементи мистецтва виконують функцію інструмента для досягнення навчальних, виховних і корекційно-розвивальних цілей. Хоча емоційне самовираження не є основною метою таких занять, воно відіграє важливу роль у гармонійному розвитку особистості дитини.

У корекційній роботі з дітьми дошкільного віку найчастіше використовуються такі напрями арт-терапії:

- казкотерапія;
- музикотерапія;
- кольоротерапія;
- імаготерапія;
- піскотерапія;
- танцетерапія.

Розглянемо детальніше перелічені види арт-терапевтичних технологій.

Ізотерапія – це використання образотворчої діяльності для розвитку емоційної сфери, сенсорного досвіду та мовлення дітей. У роботі застосовують традиційні й нетрадиційні техніки малювання та ліплення: малювання руками, кляксографію, марання, трафарети, відбитки, малювання на склі, ліплення.

а) *Малювання руками* є базовою технікою ізотерапії. Діти створюють зображення долонями, пальцями, кулаками або ребром долоні, не використовуючи допоміжних засобів. Такий спосіб забезпечує багатий сенсорний досвід, дозволяє відчутти текстуру фарби та поверхні, сприяє розвитку дрібної моторики, зорово-рухової координації та контролю рухів.

б) *Кляксографія* передбачає формування випадкових або симетричних плям на папері. Для цього фарбу роздувають трубочкою, розбризкують пензлем або створюють відбитки, складаючи аркуш навпіл. Далі дитина може домалювати деталі, перетворюючи випадкові форми на цілісні образи. Ця техніка стимулює фантазію, творчість та образне мислення.

в) *Марання*, або хаотичне малювання, дозволяє дитині спонтанно виражати емоції та внутрішні переживання через абстрактні форми та кольорові плями. Вона передбачає відсутність чітких правил, обмежень і сюжетів, що забезпечує психологічну свободу та безпечне вираження емоцій.

г) *Техніка трафаретів і відбитків* забезпечує певну структуру творчого процесу. Трафарет або відбиток задає орієнтир, допомагаючи дитині подолати невпевненість або зосередитися на завданні. Відбитки виконуються за допомогою природних матеріалів (листя, квіти, картопля, макарони) або готових форм, а трафарети — із паперу, картону чи пластику. Ця техніка сприяє розвитку точності рухів, координації, а також креативного доповнення готових форм.

д) *Малювання на склі* використовує прозору поверхню як мольберт, де зображення можна легко виправити або стерти. Це знижує страх помилки, формує впевненість, стимулює творчість та розвиток дрібної моторики.

е) *Ліплення* передбачає роботу з пластиліном, глиною чи солоним тістом. Дитина створює фігурки тварин, людей, предметів або символів. Процес ліплення активізує м'язи рук, сприяє розвитку просторового мислення та зорово-моторної координації, а ритмічні дії допомагають знімати психоемоційну напругу.

*Казкотерапія* включає читання, розповідання та створення казок. Дитина асоціює себе з персонажами та сюжетними подіями, що дозволяє опрацьовувати

власні переживання, засвоювати моральні норми та правила, стимулювати мовлення та логічне мислення.

*Музикотерапія* поділяється на рецептивну та активну. Рецептивна музикотерапія полягає у прослуховуванні творів, що стабілізують психоемоційний стан, сприяють розслабленню та розвитку уяви. Активна включає гру на музичних інструментах і спів, що розвиває ритмічність, слухове сприйняття, мовлення та емоційну виразність.

*Кольоротерапія* базується на впливі кольорів на психоемоційний стан дитини. Теплі кольори активізують, холодні заспокоюють. Використання кольорів допомагає діагностувати емоційний стан, підтримує позитивний настрій та формує сприятливе навчальне середовище.

*Імаготерапія* передбачає театралізовані ігри, де дитина створює образ персонажа за допомогою міміки, жестів, рухів та інтонації. Вона застосовується через ляльковий, пальчиковий, тіньовий та рольовий театр. Це сприяє розвитку комунікативних навичок, мовлення, уяви та соціальної взаємодії.

*Піскотерапія* передбачає терапевтичну гру з піском у спеціальному дерев'яному ящику, замість традиційної пісочниці. Дитина виконує різноманітні маніпуляції з піском та дрібними предметами, що сприяє розвитку пізнавальної активності, дрібної моторики, зорово-просторового мислення, рухової координації, фонематичного сприйняття, а також мовленнєвих навичок.

*Танцетерапія* поєднує музичний супровід та ритмічні рухи. Вона покращує координацію, фізичний розвиток, тренує дихальну систему, сприяє емоційному розвантаженню, розвитку відчуття ритму, уваги та пам'яті.

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** Отже, арт-технології комплексно впливають на розвиток дитини. Вони дозволяють залучити дитину до творчого процесу природно, без примусу, і не потребують спеціальної підготовки. Завдяки безпечному середовищу для вираження емоцій арт-терапія сприяє емоційному розвантаженню, підтримує позитивний психоемоційний стан дитини та стимулює мотивацію до активної участі в мовленнєвій діяльності. Творчість допомагає встановити довірливий контакт між педагогом і дитиною,

полегшує комунікацію і створює умови для самовираження. Для дітей із тяжкими порушеннями мовлення висловити почуття через малюнок, ліплення, музику чи рух часто значно легше, ніж словами. Тому арт-технології виступають потужним інструментом у корекційно-розвитковій роботі, одночасно впливаючи на емоційний стан дитини, стимулюючи розвиток мовлення та психічних процесів і сприяючи всебічному формуванню її особистості.

Метою майбутнього дослідження буде оцінка впливу арт-технік на мовленнєвий розвиток дітей із тяжкими порушеннями мовлення та визначення шляхів підвищення ефективності цих методик у корекційно-розвивальній роботі.

### Список використаних джерел

1. Арнаутова Л., Абакуменко О. Корекція тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку з урахуванням показників електроенцефалографії. *Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського*. 2020. Т. 2020, № 2 (131). С. 60–66. URL: <https://doi.org/10.24195/2617-6688-2020-2-8> (дата звернення: 30.10.2025).
2. Ленів З. Корекція порушень усного мовлення у дітей старшого дошкільного віку засобами арт-терапії : автореф. Київ, 2010. 21 с.
3. Мартиненко І. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : автореф. монографія. Київ, 2016. 304 с.
4. Про затвердження Порядку зарахування осіб з особливими освітніми потребами до спеціальних закладів освіти, їх відрахування, переведення до іншого закладу освіти. *Офіційний вебпортал парламенту України*. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0945-18#Text> (дата звернення: 30.10.2025).
5. Талько Я., Котлова Л. Корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку засобами арт-терапії. *Науково-практична конференція «Інноваційні наукові дослідження у галузі педагогіки»* : 6-7 черв. 2025 р., м. Одеса, 6–7 черв. 2025 р. 2025. С. 26–30.
6. Харківська А. Арт-техніки у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. *Education. Innovation. Practice*. 2024. Т. 12, № 4. С. 48–52. URL: <https://doi.org/10.31110/2616-650x-vol12i4-008> (дата звернення: 30.10.2025).
7. Якимчук Г. Особливості психічного розвитку дітей з тяжкими порушеннями. *Габітус: науковий журнал з соціології та психології*. 2020. Т. 1, № 20.

## Вимоги до оформлення статей у збірник наукових праць

### «Актуальні проблеми педагогіки»

Матеріали мають бути представлені у друкованому вигляді обсягом 8-10 сторінок формату А4.

Мова друку: українська або англійська. Електронний варіант виконувати в текстовому редакторі WORD (шрифт 14, Times New Roman, інтервал 1,5). Параметри сторінки: зверху, знизу, ліворуч, праворуч – 2 см, абзацний відступ – 1,25 см. Оригінальність від 85%.

Оформлення статті здійснювати таким чином.

У верхньому лівому кутку першої сторінки напівжирним шрифтом проставляється індекс УДК. Якщо ви є студентом ДНУ, то можете отримати УДК безкоштовно у бібліотеці ДНУ, особисто чи замовивши онлайн (librarydnu@gmail.com). Деталі: <http://library.dnu.dp.ua/>

До бібліотеки подаєте таку інформацію:

1. ПІБ автора, факультет та кафедра
2. Назва статті, анотація, ключові слова

Нижче через інтервал з правої сторони напівжирним шрифтом друкується прізвище та ініціали автора (авторів).

#### Приклад оформлення:

Якщо один автор:

**К. Антоняк**, магістрантка 2 курсу

Дніпровський національний

університет імені Олеся Гончара

**Науковий керівник: Л. Ніколенко**,

канд. пед. наук, доцент

Якщо декілька авторів:

**Л. Ніколенко**,

канд. пед. наук, доцент

**К. Антоняк**, магістрантка 2 курсу

Дніпровський національний

університет імені Олеся Гончара

Назва друкується великими літерами напівжирним шрифтом 14 кегль, вирівнювання – посередині.

Анотація друкується *курсивом* двома мовами (українською 500-550 друкованих знаків без пробілів; англійською 300-350 друкованих знаків без пробілів) і починається із зазначення прізвища та ініціалів автора(ів). Після ініціалів відповідною мовою вказується назва статті. В кінці кожної анотації необхідно вказати ключові слова (3-10 слів або словосполучень). Далі через рядок подається текст основної частини статті.

Увага! Якщо в анотації декілька авторів, то вони вказуються через кому. Приклад: **Summary. L. Nikolenko, K. Antonyak. [Назва статті на англійській]. [Текст анотації на англійській].**

У рукописі слід виділити такі **елементи статті**:

1. постановка проблеми;
2. аналіз останніх досліджень і публікацій;
3. виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми;
4. мета статті;
5. виклад основного матеріалу;
6. висновки та перспективи дослідження.

Обов'язкове наведення в тексті посилань на список використаних джерел. Посилання на джерело в тексті подавати в квадратних дужках [5, с. 17], де перша цифра – номер джерела в «Списку використаних джерел», друга – сторінка. Якщо посилається одразу на два джерела, то номери пишуться через двокрапку [5; 6].

Оформлення текстової частини, рисунків та таблиць повинно відповідати вимогам ДСТУ 3008-95 до оформлення ілюстрацій та таблиць. Ілюстрація позначається словом «Рисунок \_\_\_» та нумерується арабськими цифрами, які разом із назвою ілюстрації розміщують **після** пояснювальних даних, наприклад, «Рисунок 1 – Схема формування комунікативних навичок...». Положення рисунка в тексті. Виділення кольором і кольорові малюнки та графіки небажані (друк чорно-білий). Перед рисунком і після нього необхідно пропустити один рядок.

Цифровий матеріал оформлюють у вигляді таблиці відповідно до рис. 2. Таблицю слід розташовувати безпосередньо після тексту, у якому вона згадується вперше, або на наступній сторінці. На всі таблиці мають бути посилання в тексті. Приклад оформлення таблиці подається нижче (див. табл. 1). Назва таблиці друкується малими літерами (крім першої великої) і вміщується над таблицею. Назва має бути стислою і відображувати зміст таблиці.

Приклад:

Таблиця 1

**Орієнтовна програма розвитку та корекції соціальних навичок дітей із аутизмом в умовах інтеграційного дитячого оздоровчого табору**

№	Вид роботи	Завдання	Методи і прийоми
1	Знайомство	1. Взаємодія з іншими 2. Налагодження контакту між дітьми 3. Розвиток мовленнєвих та комунікативних здібностей	1. Написання крейдою на асфальті свого імені та представлення себе 2. Малювання свого символу та розповідь про нього

**Списки** оформлюються так: нумеровані: «1.», «1)», «а»; марковані: «-». Відступи в списку через пробіл.

**Список використаних джерел** (шрифт 12, звичайний) подається в алфавітному порядку, оформлюється згідно ДСТУ 8302:2015 «Інформація та документація. Бібліографічне посилання. Загальні вимоги та правила складання». Бібліографічні описи друкуються без автоматичної нумерації.

Наприклад:

1. Андрущенко Т. К. Особливості навчання дорослих. *Вісник Черкаського університету. Серія: педагогічні науки*. Черкаси, 2008. Вип. 123. С. 3–6.

2. Бахрушин В. Компетентності і результати навчання у нових стандартах вищої освіти. *Освітня політика: портал громадських експертів*. URL: <http://education-ua.org/ua/articles/702-kompetentnosti-i-rezultati-navchannya-u-novikh-standartakh-vishchoji-osviti>

3. Tsarenko K. V. The methods of assessment of professional and pedagogical competence of youth sports school trainer-teachers on refresher courses. *Scientific discussion*. Praha, 2017. Vol 1. № 4. P. 45–51.

Детальний перелік оформлення, різних джерел можете подивитись за посиланням:

<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:l6O6r98kLz4J:https://www.pdau.edu.ua/sites/default/files/node/4518/pravyloformlennayaspysskuvykorystanyhdzherel.pdf&cd=2&hl=uk&ct=clnk&gl=ro>

Просимо авторів також звернути увагу на такі моменти:

1. відступ першого рядка кожного абзацу робиться не «пропусками», а за допомогою «табулятора» або автоматично через меню Microsoft Word;

2. відстань між словами – не більше 1 пропуску;

3. використовувати дефіс «-», який не відділяється пропусками та тире

«→», яке відділяється з обох сторін пропусками відповідно до тексту.

4. не допускаються скановані та великі таблиці, скановані (сфотографовані) або незгруповані рисунки.

**Увага!** Автори опублікованих матеріалів несуть повну відповідальність за оригінальність тексту, підбір, точність наведених фактів, цитат, економіко-статистичних даних, власних імен та інших відомостей.

Матеріали надсилати до **31 жовтня 2025 року** на адресу [annavozniuk20@gmail.com](mailto:annavozniuk20@gmail.com)

Вартість публікації статті – 50 грн/сторінка. Номер рахунку для сплати буде надаватись після допуску статті до публікації.

Редколегія залишає за собою право відмовити авторів/авторам в публікації статті, яка не відповідає вимогам.

### Приклад оформлення статі:

**УДК 373.2. 091.33:792.091]-056.264**

**К. Антоняк**, магістрантка 2 курсу

Дніпровський національний

університет імені Олеся Гончара

**Науковий керівник: Л. Ніколенко**,

канд. пед. наук, доцент

## **ТЕАТРАЛЬНЕ МИСТЕЦТВО ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ**

*Анотація. Розглянуто зміст понять «театр», «театр для дітей», «театральне мистецтво». Проаналізовано театральне мистецтво яке є ефективним корекційним засобом лексико-граматичного недорозвинення мовлення. Визначено зв'язок драматизації з грою. .... Описано театралізовані*

ігри залежно від художнього оформлення та різновиди ігор-драматизацій. Запропоновано типи підготовчих вправ до гри-драматизації. .... (500-550 знаків без пробілів)

**Ключові слова:** театр для дітей, театральне мистецтво, ігровий образ, лексико-граматичне недорозвинення мовлення, гра-драматизація, активізація різних сторін мовлення. (3-10)

**Summary.** *K. Antonyak. Theatrical art as a means of correcting lexico-grammatical underdevelopment of speech in preschoolers. The contents of the concepts "theater", "theater for children", "theater art" are considered. .... The connection between dramatization and play has been identified. Theatrical games are described, depending on the decoration and the variety of dramatization games. The types of preparatory exercises are suggested. .... (300-350 знаків без пробілів)*

**Keywords:** theater, theater for children, theater art, play image, speech, dramatization, theatrical production, drama, play-dramatization, theatrical games, emotional development, activation of different sides of speech. (3-10)

**Постановка проблеми.**[Текст]

**Аналіз останніх досліджень і публікацій.**[Текст]

**Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми.**[Текст]

**Мета статті:**[Текст]

**Виклад основного матеріалу.** [Текст]

**Висновки та перспективи подальших досліджень.** [Текст]

#### Список використаних джерел

1. Макаренко Л. В. Все про театр і дитячу театралізовану діяльність. Київ: Шк. світ, 2008. 128 с.

## Зміст

<b>Бабич А.</b> Використання ігрових технологій у корекції звуковимови дітей з алалією	3
<b>Брусник Н.</b> Формування толерантних стосунків в учнів 3 класу в інклюзивному середовищі закладу освіти	11
<b>Голікова С.</b> Розвиток мовлення дітей з інтелектуальними порушеннями через впровадження в корекційно-розвивальну роботу методу проектів	20
<b>Гончарова О., Переворська О.</b> Розвиток вербальної комунікації дітей старшого дошкільного віку з порушеннями психічного розвитку в умовах інклюзивної освіти	30
<b>Деркач О.</b> Використання інформаційно-комунікаційних технологій для підвищення рівня оволодіння українською мовою підлітками з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня	40
<b>Дрібниця Н.</b> Розвиток комунікативних здібностей дітей середнього шкільного віку з інтелектуальними труднощами засобами арт-терапії	50
<b>Жирна Ю.</b> Розвиток уваги у дітей молодшого шкільного віку з мовленнєвими порушеннями в навчальній діяльності закладу освіти	57
<b>Касьяненко Д.</b> Психолого-педагогічні умови розвитку усного зв'язного мовлення у молодших дошкільників	65
<b>Криворотько А., Паршутіна В.</b> Розвиток усного мовлення дітей з РАС як педагогічна проблема	72
<b>Кучеренко Є.</b> Розвиток активного словника у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня	82
<b>Позднякова Л.</b> Формування здоров'язбережувальної компетентності підлітків з порушеннями інтелекту в умовах спеціальної школи	91
<b>Полуніна А.</b> Сучасні підходи до розвитку комунікативної компетентності у дітей із загальним недорозвиненням мовлення	99
<b>Проскурня А.</b> Роль фонематичного сприйняття у мовленнєвому розвитку дітей із ФФНМ: теоретичні та практичні аспекти	107

<b>Сторчеус Н., Переворська О.</b> Дослідження ефективності програми подолання дислалії у дітей дошкільного віку з порушенням психічного розвитку	117
<b>Цурікова Н.</b> Методичні аспекти дослідження проблеми формування знань про здоров'я у дошкільників з інтелектуальними порушеннями	127
<b>Чаус В.</b> Особливості мовленнєвого та комунікативного розвитку дітей дошкільного віку з РАС	136
<b>Челпанов І.</b> Особливості використання логопедичного масажу в корекції мовлення у дітей старшого дошкільного віку	145
<b>Шевченко О.</b> Ознаки втомлюваності у дітей з порушеннями мовлення під час логопедичних занять	155
<b>Шепель К.</b> Виправлення порушень вимови фонем у дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення	164
<b>Щічко В.</b> Арт-терапія як засіб корекції мовлення дітей з тяжкими порушеннями мовлення	173
Вимоги до оформлення статей у збірник наукових праць	181

Наукове видання

Українською мовою

## АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ПЕДАГОГІКИ

Збірник наукових праць

### Випуск 12

*За загальною редакцією доктора педагогічних наук,  
доцента Іванчук С. А.*

---

*Окремі доповіді друкуються в авторській редакції*

*Редакційна колегія не завжди поділяє позицію авторів*

*За зміст, наукову новизну, достовірність та точність викладеного матеріалу  
відповідальність покладається на авторів*

---

Технічний редактор Вознюк А. А.

Підп. до друку 02.03.26.

Формат 60x84 1/16. Гарнітура – Times. Папір офсетний.

Друк цифровий. Ум. друк. арк. 10,93.

Тираж 15 пр. Зам. № 22.

Видавництво та друкарня ПП «Ліра ЛТД».

вул. Наукова, 5, м. Дніпро, 49107.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи

до Державного реєстру видавців, виготовлювачів

та розповсюджувачів видавничої продукції

ДК № 6042 від 26.02.2018.



ISBN 978-617-8778-61-3



9 786178 778613