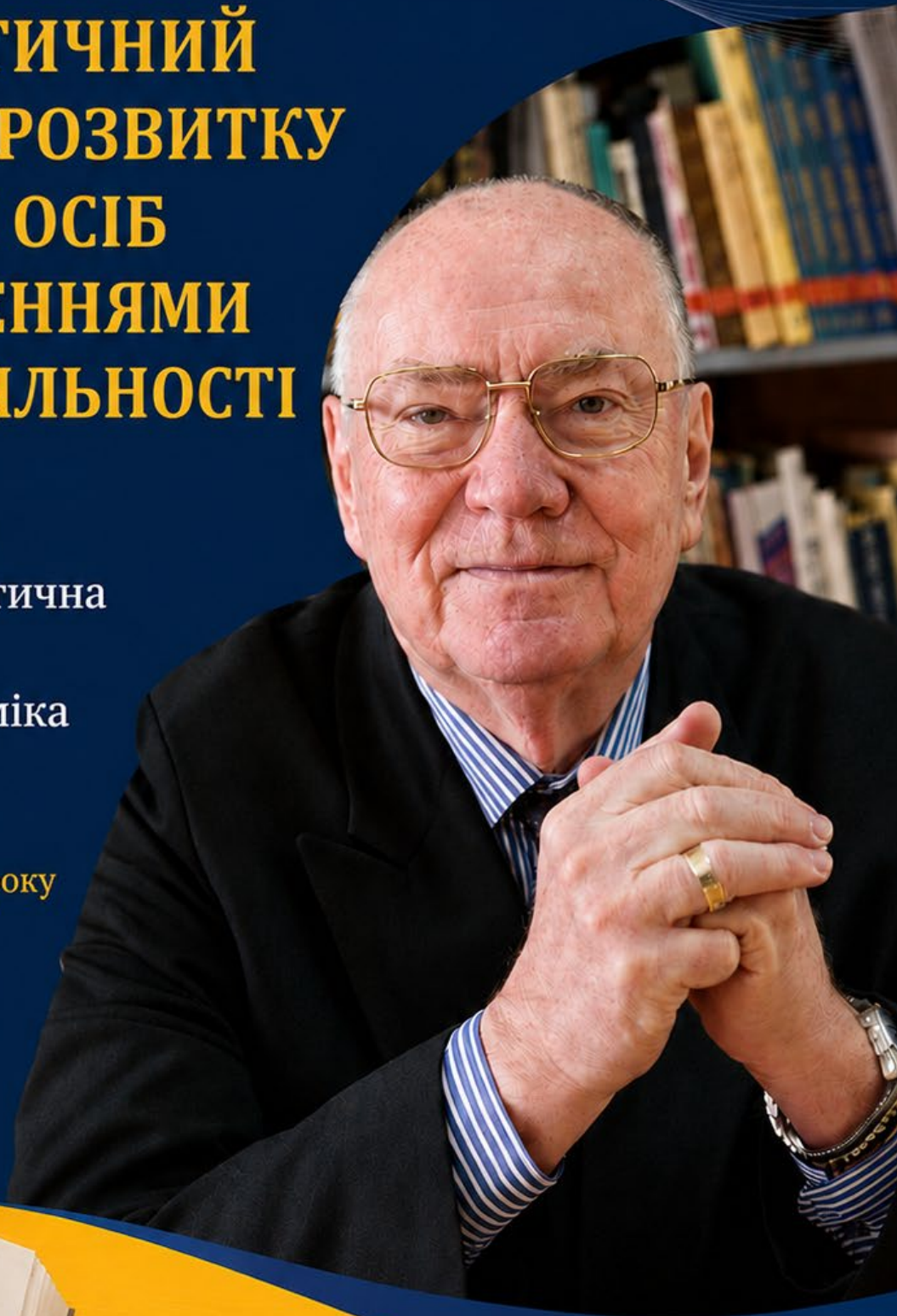
СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У РОЗВИТКУ ТА ОСВІТІ ОСІБ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ



І Міжнародна науково-практична конференція пам'яті академіка В.М. Синьова

13-14 березня 2026 року



ЗБІРНИК МАТЕРІАЛІВ КОНФЕРЕНЦІЇ

УДК 378.091.3-056.2/.3:007.2]:005.745

Збірник матеріалів конференції рекомендовано до видання рішенням Вченої Ради факультету спеціальної освіти та соціальної політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова (Протокол № 6 від 28 квітня 2026 року)

Рецензенти:
О.В. Чеботарьова **–** доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України
Л. М. Руденко **–** доктор психологічних наук професор, завідувач кафедри спеціальної психології факультету спеціальної освіти та соціальної політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

За редакцією:
І.С. Маркусь – кандидата педагогічних наук, доцента, декана факультету спеціальної освіти та соціальної політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, президента громадської організації «Українська асоціація корекційних педагогів».
І.О. Сасіної – кандидата психологічних наук, доцента, завідувача кафедри освітньої реабілітації осіб з порушеннями зору факультету спеціальної освіти та соціальної політики Українського державного університету імені Михайла Драгоманова.

ISBN 978-966-931-359-1

Синергетичний підхід у розвитку та освіті осіб з обмеженнями життєдіяльності: збірник матеріалів **І Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті академіка В.М. Синьова (13-14 березня 2026 року)** / за редакцією І.С. Маркусь, І.О. Сасіної. Київ: Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2026. 358 с. Електронне видання

УДК 378.091.3-056.2/.3:007.2]:005.745

Повну відповідальність за зміст, підбір, точність наведених матеріалів, цитат, статистичних даних, відповідної галузевої термінології, власних імен, джерел інформації, орфографію, плагіат та іншу інформацію, яка використана у публікаціях, несуть автори опублікованих праць

ISBN 978-966-931-359-1

© Факультет спеціальної освіти та соціальної політики, 2026
© Український державний університет імені Михайла Драгоманова, 2026

ВСТУПНЕ СЛОВО

Шановні колеги, друзі, учні та всі учасники конференції пам'яті академіка Віктора Миколайовича Синьова!

Для мене велика честь і водночас хвилювання звертатися сьогодні до вас. Ми вшановуємо людину, яка для багатьох була Учителем, наставником, науковим авторитетом, а для мене – чоловіком і найближчою людиною.

Життєвий шлях Віктора Миколайовича – це приклад дивовижного поєднання науки, творчості та людяності. Як академік і науковець він присвятив себе розвитку корекційної педагогіки, сформулював і розвинув її науково-методологічні принципи, що стали основою підготовки фахівців та допомоги тисячам дітей. Його праці народжувалися з глибокого розуміння людини, віри в можливості кожної дитини та відповідальності перед суспільством.

Для своїх учнів він був не лише професором, а й наставником, який умів підтримати, надихнути, підказати шлях. Він щиро радів успіхам молодих науковців і завжди повторював: справжня школа живе тоді, коли учні йдуть далі, ніж учитель.

Особистість Віктора Миколайовича виходила далеко за межі наукових титулів. Він був поетом, автором естрадних текстів і пісень, співпрацював із відомими композиторами, зокрема Миколою Петровичем Мозговим. Його поезія відкривала тонку душу людини, яка уважно дивиться на світ і людей.

Ще однією гранню його життя був спорт: він був суддею міжнародної категорії з настільного тенісу. І тут проявлялися ті самі риси, що й у науці – точність, принциповість, справедливість.

Та понад усе його визначала людяність. Він умів слухати, підтримувати, жартувати, знаходити теплі слова навіть у найскладніші моменти. Поруч із ним люди відчували повагу і довіру.

Його спадщина – це не лише книги, наукові школи й публікації. Це люди, яких він навчив мислити, вірити у свою справу й працювати для інших.

Сьогодні ми зібралися не лише для того, щоб згадати його ім'я, а й щоб продовжувати справу, якій він присвятив життя. Поки його ідеї живуть у науці, поки його вірші читають, поки його учні працюють і навчають інших – він залишається з нами.

Дякую всім, хто береже пам'ять про Віктора Миколайовича Синьова та розвиває його наукову спадщину!

З повагою і вдячністю

Євгенія Павлівна Синьова,
професор кафедри спеціальної педагогіки
Харківського національного педагогічного університету
імені Г.С. Сковороди, доктор психологічних наук, професор

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ 1. НАУКОВА СПАДЩИНА АКАДЕМІКА В. М. СИНЬОВА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ СУЧАСНОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПЕНІТЕНЦІАРІЇ		
1.	Кузава І.Б. Філософсько-правова синергія сучасної освіти осіб із інтелектуальними порушеннями у науковій спадщині академіка Віктора Синьова…….	12
2.	Маркусь І.С., Коваленко В.Є., Супрун Д.М., Супрун М.О. Академік В.М. Синьов – класик світової психолого-педагогічної та пенітенціарної науки…….……	15
3.	Нечипоренко В.В., Ніколенко Л.М., Супрун М.О. Віктор Миколайович Синьов про корекційного педагога: думки крізь час….	18
4.	Савінова Н.В., Берегова М.І. Теорія співпраці академіка В. Синьова в сучасних практиках корекційної психопедагогіки…….	21
5.	Супрун Д.М., Супрун М. О., Харченко Т.Г. Започаткування академіком В.М. Синьовим профільних класів правохоронної спрямованості (із історії питання)……...	23
6.	Хохліна О.П. Принцип свідомості в освіті дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в контексті наукової спадщини В.М. Синьова……	26
7.	Чепурна Л.Г. Внесок В.М. Синьова в розвиток підручникотворення для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні……...	28
8.	Шевченко В.М. Гуманістична парадигма спеціальної освіти у спадщині В.М. Синьова…….....	31
СЕКЦІЯ 2.СИНЕРГЕТИЧНА ПАРАДИГМА У СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ, МЕДИЦИНИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ		
1.	Бобренко І. В. До питання реалізації індивідуального підходу до навчання підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках фізичної культури в умовах НУШ……	34
2.	Боголюбська М. В. Значення синергії під час реабілітації. Філософський аспект у взаємодії педагогіки, психології і медицини .	38
3.	Вигура-Шатан Х. Ю., Круглик О. П. Сурдо-логопедичний супровід дітей з порушеннями слуху в постімплантаційний період……	39
4.	Волков Д. С., Черній З. С. Звукочутливість та вплив шуму на навчання……	42
5.	Гарасим М. І., Валько Т. І. Особливості самоідентифікації підлітків з інтелектуальними порушеннями…….	44
6.	Глоба О. П. Корекційна психопедагогіка – наука, що випередила час	46
7.	Горлачов О. С., Горлачова О. О. Інноваційна модель посібника	

	нового покоління з української жестової мови: лінгводидактичний та сурдопедагогічний аспекти……..	48
8.	Дмитрієва Н. В**.** Особливості формування географічних понять у дітей середнього шкільного віку зі зниженим зором…….	50
9.	Дубовик О. М. Клінічна психологія у міждисциплінарному просторі дослідження психічного здоров'я особистості……...	52
10.	Каландія Г. Т. Структурні особливості депресивної симптоматики у дорослих із набутою втратою зору в контексті інклюзивної адаптації	54
11.	Кобильченко В. В., Омельченко І. М. Психолого-педагогічний супровід молодших школярів з порушеннями зору з позицій синергетичного підходу……	55
12.	Колістратенко І. С. Діагностика та корекція тривожності як чинника стресостійкості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку…...	58
13.	Кот Н. О. Особливості застосування методі арттерапії у розвитку комунікативних умінь підлітків із порушеннями зору……...	61
14.	Круглик О. П, Зінович А. О. Реалізація аудіовербальної стратегії в межах полімодальної моделі реабілітації осіб із порушеннями слуху	63
15.	Кулешова В. В., Бєлова С. В. Комплексна логопедична робота з подолання дисграфії на основі мультисенсорного підходу……...	66
16.	Кулешова В. В., Ковальова Н. А. Синергетичний підхід до розвитку навичок переказу у молодших школярів із проявами ЗНМ ІІІ рівня …	68
17.	Купріянова Т. О., Рахуба Н. О., Погоріла Т. М. Особливості формування рухових навичок у дітей дошкільного віку з порушеннями зорового сприймання……	70
18.	Курєнкова А. В. Застосування штучного інтелекту та нейромереж у корекційно-розвитковій роботі логопеда: синергетичний потенціал ..	74
19.	Лященко В. М., Астапова Я. В. Інноваційні стратегії логопедичної роботи інклюзивно-ресурсних центрів харківщини в умовах сьогодення……..	77
20.	Махукова Т. В. Нейропсихологічний підхід в аналізі симптоматики моторної алалії ……..	80
21.	Медвідь О. О., Артімонова Т. П. Інноваційні методи корекції звуковимови у дітей з дислексією……	83
22.	Остополець І. Ю., Умерова Н. А. Соціально-комунікативний розвиток як чинник успішної адаптації молодших школярів з розладами аутистичного спектра…….	86
23.	Поліщук Ю. В. Діагностика й подолання селективного мутизму у дітей старшого дошкільного і молодшего шкільного віку та розвитку їх комунікативної активності на базі системного підходу ……	89
24.	Рібцун Ю. В. Логопсихосинергетичний підхід до діагностики та компенсації порушень психомовленнєвого розвитку осіб різних вікових груп ……..	91
25.	Середа І. В., Баришевська О. В. Роль когнітивно-поведінкової терапії	

	в логопсихологічному супроводі сімей дітей із заїканням…….	95
26.	Симутенко Ю. В. Використання ігрових технік як інноваційної стратегії корекційно-розвиткової роботи з подолання тривожності у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями……	98
27.	Синьова Є. П. Реалізація методологічного принципу системно-синергетичного підходу в наукових дослідженнях тифлопедагогіки…	99
28.	Синьова Є. П., Біленчук С. М. Сенсорні механізми формування уявлень про природу у дітей з порушеннями зорового сприймання …	102
29.	Старинська О. В. Синергетичні механізми розвитку соціального інтелекту в умовах спеціальної та інклюзивної освіти……..	105
30.	Фесенко О. О., Артімонова Т.П. Методика діагностування фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку…..	109
31.	Цвігун А. Т. Комплексне аудіологічне обстеження як фундамент проєктування індивідуального сурдопедагогічного маршруту дитини	112
32.	Шевченко В. М., Анплеєв А. Б. Безперервний психолого-педагогічний супровід військових з інвалідністю як чинник їх соціальної мобільності……..	114
33.	Якобчук Т. М., Якуба Л. С. Розвиток фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку з мінімальними дизартричними проявами засобами дидактичних ігор і вправ…….	116
34.	Якуба Л. С. Особливості використання доказових практик у послузі раннього втручання: український контекст…….	119
СЕКЦІЯ 3.ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ОСОБАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ		
1.	Азізова К., Артімонова Т. П. Особливості вимови свистячих звуків у дітей молодшого шкільного віку……..	122
2.	Андрощук О. В., Маркусь І. С., Пляцушок Н. А. Тактильне сприймання як ресурс самостійності у навчальнні молодших школярів з порушенням зору…….	127
3.	Богатир О. С. Мультисенсорні методи формування фонематичних процесів у дітей дошкільного віку з ФФНМ……...	130
4.	Вітер В. М. Інноваційні стратегії корекції пізнавальної діяльності дітей із порушеннями інтелекту засобами гейміфікації…….	132
5.	Гаяш О. В. Інноваційні технології корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями……..	134
6.	Григор'янц В. О., Сокура А. І. Реалізація мультимодального навчання учнів з порушеннями слуху засобом візуалізації дактильного мовлення ……	137
7.	Грицай О. П. Дидактичні ігри як засіб роботи з дітьми з дислалією……	139
8.	Гусарова Ю. М., Артімонова Т. П. Особливості формування словникового запасу у дітей дошкільного віку із системним недорозвинення мовлення	142

9.	Діхтяр Ю. І., Артімонова Т. П. Метод монтессорі як засіб розвитку уваги у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення……	145
10.	Івкова О. С. Система вправ для розвитку навичок складання розповіді в дітей молодшого шкільного віку із ЗМР III-IV рівня засобами театралізованої діяльності……..	147
11.	Клочкова Ю. В. Інноваційні підходи до збагачення словника дітей старшого дошкільного віку з аутизмом……	152
12.	Колесник В. П., Махукова Т. В. Дидактичні ігри як метод розвитку словника дошкільників із загальним недорозвитком мовлення III рівня…….	155
13.	Котлова Л. О., Білявська О. С. Зміст корекційно-розвиткових програм щодо розвитку словникового запасу в молодших школярів з мовленнєвими порушеннями……	158
14.	Кудлай Д. В., Артімонова Т. П. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку із заїканням……..	161
15.	Кудярська Т. Р. Використання полісенсорного підходу в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами …….	163
16.	Кулешова В. В. Формування фонематичних процесів у дітей з тяжкими порушеннями мовлення…….	166
17.	Кулешова В. В, Мартиненко А. М. Теоретичні засади дослідження синтаксичного розвитку мовлення у дітей з мовленнєвими порушеннями……..	168
18.	Кулешова В. В., Шаповал М. І. Формування навичок усвідомленого читання в дітей молодшого шкільного віку з порушенням писемного мовлення……..	172
19.	Купрас В. В. Інноваційні стратегії корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями зору……..	175
20.	Лесик І. Сучасні підходи в роботі логопеда з дітьми з ООП…..……...	178
21.	Мірошник А. Д., Тимофієнко Н. В. Слухове сприймання як базовий психолінгвістичний механізм формування мовленнєвих навичок у дітей зі зниженим зором……	179
22.	Науменко Н. В., Кочерга О. В. Розвиток просторових уявлень у дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями під час корекційно-розвиткових занять…….	181
23.	Очеретнюк Т. Л. Інноваційні підходи в наданні корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами ……	184
24.	Пенцова І. В. Використання цифрових технологій у логопедії: сучасний стан і перспективи…….	187
25.	Пінчук Ю. В. Еволюція технічного інструментарію в логопедії: від механічного впливу до інтелектуальних програмних комплексів…….	190
26.	Рахуба Н. О., Геращенко С.І., Ціла А. В. Соціально-педагогічні умови розвитку ігрової активності дошкільників із порушеннями зору ……	193
27.	Савицька О. С., Багатченко А. А. Рівень розвитку мовлення як	

	чинник формування емоційної лексики у дітей з розладами аутистичного спектру…….	195
28.	Сасіна І. О., Бобень І. Ю. Розвиток зорового сприймання дітей з косоокістю та амбліопією засобами інтерактивних ігрових технологій …….	198
29.	Симутенко Ю. В. Використання ігрових технік як інноваційної стратегії корекційно-розвиткової роботи з подолання тривожності у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями…….	201
30.	Синьова Є.П, Михайліченко А. Роль слухового сприймання у розвитку семантичного компоненту мовлення дітей старшого дошкільного віку зі зниженим зором……	202
31.	Сімчук О. В. Гейміфікація як інноваційна стратегія корекційно-розвиткової роботи вчителя-логопеда закладу дошкільної освіти …..	204
32.	Трофімчук О. Л. Корекційна робота на уроках математики з учнями з ООП в умовах фахової передвищої освіти……..	206
33.	Фелоненко Н. О., Шевченко Ю. В. Синергетичний підхід у корекційно-розвивальній роботі з дітьми із системами імплантаційного слухопротезування (на прикладі музично-ритмічних занять)……...	208
34.	Філіппова О. В., Дрожик Л. В. Застосування технології сторітелінгу у формуванні комунікативних умінь дітей з інтелектуальними порушеннями……	211
35.	Франчук В. В, Артімонова Т. П. Корекції зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із заїкання засобами ігрової діяльності…….	213
36.	Хворова Г. М., Чижук Л. П. Структура використання дидактичних ігор для розвитку мовлення учнів з ООП……	218
37.	Швалюк Т. М., Самойленко І. О. Концептуальні засади побудови моделі діагностики сформованості міркувань у зв’язному мовленні дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня……	222
38.	Шевченко В. М., Лещенко О. Розвиток дітей з порушеннями слуху засобом музики……..	225
39.	Шевченко Ю.М., Левицька Г.М. Арт–терапія, як інноваційна стратегія корекційно–розвиткової роботи з дітьми, які мають порушення мовлення……	227
40.	Шевченко Ю. М., Строкаченко В. В. Принципи логопедичної корекції мовлення в контексті цифрової трансформації освіти……..	229
41.	Яремюк Н. В. Інноваційні стратегії корекційно-розвиткової роботи з особами з особливими освітніми потребами в умовах ЗДО……..	232

СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСІБ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ВПРОДОВЖ УСЬОГО ЖИТТЯ

1.	Андросович Н. Я. Особливості соціально-психологічної адаптованості школярів з інтелектуальними порушеннями на основі розвитку емпатії.....	236
2.	Батарейна І. О. Довготривала підтримка та соціальна адаптація людей з обмеженими можливостями: сучасні підходи та перспективи……	238
3.	Богомаз К. С. Формування культури батьківства у сім'ях дітей з розладами аутистичного спектру в умовах інклюзивно-ресурсного центру……	241
4.	Валько Т. І. Соціальні мережі та цифрові платформи як детермінанти батьківських уявлень про розвиток дітей раннього віку ……...	243
5.	Дігтенко М. В. Батьківське ставлення як визначальний елемент соціалізації дітей із синдромом Дауна……..	245
6.	Іншакова І. Є. Формування толерантного освітнього середовища як передумова успішної інклюзії……..	248
7.	Коваленко В. Є, Бобрицька А. В. Психолого-педагогічні умови формування пізнавальних інтересів у системі супроводу дітей дошкільного віку із ЗНМ……..	252
8.	Ковбасюк Т. Л. Соціальна взаємодія в системі супроводу та адаптації осіб із особливими освітніми потребами…….	254
9.	Козинець О. В, Река К. В. Цифрові технології як засіб подолання освітніх втрат у дітей з тяжкими порушеннями мовлення в умовах дистанційного навчання……	258
10.	Корінна Л. В. Розвиток навичок соціальної адаптації осіб з обмеженнями життєдіяльності під час уроків математики……	260
11.	Крамчанінов Ю. О. Ергономіка освітнього простору як фактор підтримки розвитку дітей з розладами аутистичного спектра дошкільного віку……	262
12.	Маруда О. Г. Підходи до забезпечення кваліфікованого супроводу під час надання послуг повнолітнім особам з інтелектуальними порушеннями в Україні……..	264
13.	Матвеєва Н. О. Якість життя осіб з обмеженнями життєдіяльності: складові та чинники впливу……..	267
14.	Матющенко І. М. Психолого-педагогічний супровід дітей з ментальними порушеннями в процесі їх соціалізації ……	270
15.	Матющенко І. М, Портнова А. О. Соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання ….	272
16.	Медведенко О. О, Артімонова Т. П. Взаємодія фахівців у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами……..	274

17.	Мельничук О. І. Інноваційні підходи до соціалізації дітей з порушенням зору в умовах сучасного корекційно-розвиткового середовища……..	277
18.	Нагуляк В. М. Особливості перебігу соціально-психологічної адаптації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями……..	279
19.	Обухова Н. Умови психолого-педагогічного супроводу сім'ї дитини із порушенням слуху……..	281
20.	Прядко Л. О. Освітні втрати дітей з інтелектуальними труднощами і можливості їх подальшої соціалізації……..	283
21.	Рапопорт Д. Є. Теоретичні підходи до розуміння життєвих навичок у психолого-педагогічному дискурсі……	285
22.	Сасіна І. О, Гордійко О. В, Ковшар А. І. Формування навичок орієнтування у просторі та мобільності у військових з втратою зору……..	288
23.	Співак Л. А. Психологічний супровід в інклюзивній освіті: науково-методичний аспект……	291
24.	Федоренко М. В. Синергетичний підхід до психолого-педагогічного супроводу дітей з розладом дефіциту уваги з гіперактивністю та інтелектуальними порушеннями……...	293
СЕКЦІЯ 5. СИНЕРГІЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ		
1.	Афузова Г. В., Кротенко В. І. Сучасні виклики професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної та клінічної психології……	296
2.	Гордійко О. В., Андрощук О. В. Цифрова компетентність тифлопедагога у формуванні технологічної незалежності осіб із порушеннями зору…….	299
3.	Горлачов О. С., Горлачова О. О. Психологічні засади професійної готовності сурдопедагогів до використання дактильного та міміко-жестового мовленння…….	302
4.	Губарь О. Г. Синергетична модель формування інклюзивної компетентності майбутніх педагогів у просторі ЗВО…….	305
5.	Іншаков А. Є. Професійна підготовка фахівців спеціальної освіти в умовах цифрової трансформації освітнього простору……...	307
6.	Кас'яненко О. М., Дудаш О. С. Трансформація системи професійної підготовки майбутніх вчителів-логопедів в Україні: виклики та перспективи……	311
7.	Коваленко В. Є. Адаптація міжнародної термінології альтернативної та додаткової комунікації в системі підготовки фахівців зі спеціальної освіти: від наукової традиції до інноваційної практики…….	313
8.	Козинець О. В., Леушина В. О. Вимоги до професійної дикції	

	вчителя-логопеда в системі фахової підготовки…….	315
9.	Литвиченко Д. С. Організаційно-методичні засади підвищення кваліфікації вчителів-логопедів в умовах дистанційного навчання….	319
10.	Розумна А. Г., Буряченко В. А. Психолого-педагогічні умови створення віртуального навчально-професійного середовища, як чинника ефективності гібридного навчання у вищій медичній школі..	321
11.	Ротко О. М. Тренінг самопізнання та саморозвитку як засіб формування особистісної готовності майбутніх педагогів інклюзивного освітнього простору……...	323
12.	Тельна О. А. Створення інклюзивного освітнього середовища в українських ЗВО: теоретичний аспект проблеми……..	326
13.	Тітаренко С. А. Професійні виклики та перспективи педагогічної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти…….	329
14.	Турубарова А. В., Смоляк В. М. Психолого-педагогічні та соціальні аспекти підготовки фахівців спеціальної освіти та соціальної сфери до роботи в умовах кризових викликів……	332
15.	Устименко О. С. Формування психологічної готовності майбутніх педагога як фундамент інноваційної корекційно-розвиткової роботи з учнями, які мають порушення зору……...……	335
16.	Швалюк Т. М. Реалії та перспективи якісної дошкільної освіти для дітей із тяжкими порушеннями мовлення у сучасному освітньому просторі України……	337
СЕКЦІЯ 6. МІЖНАРОДНІ СТАНДАРТИ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ЛЮДЕЙ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ		
1.	Бондар Н. В. Сучасні міжнародні моделі професійно-трудової реабілітації осіб з обмеженнями життєдіяльності……..	341
2.	Гриньків А. П. Ризики алгоритмічного управління у системі соціального захисту України в умовах воєнного стану……..	343
3.	Жадленко І. О. Сучасні інструменти діагностики міофункціональних порушень у дітей старшого дошкільного віку…….	346
4.	Матершева В. Є., Махукова Т. В. Поетапна організація корекції дисграфії з опорою на графічні моделі……	348
5.	Міронова В. М. Інтеграція програм раннього втручання у систему дошкільної освіти: можливості використання денверської моделі раннього втручання……	351
6.	Сасіна І. О., Готь І. В. Адаптація навчальних матеріалів для осіб із порушеннями зору……..	353
7.	Столяренко О. В., Столяренко О. В. Механізми імплементації міжнародних стандартів якості спеціальної освіти в освітній процес вищої школи України…….	356

СЕКЦІЯ 1. НАУКОВА СПАДЩИНА АКАДЕМІКА В. М. СИНЬОВА ЯК МЕТОДОЛОГІЧНЕ ПІДҐРУНТЯ СУЧАСНОЇ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ПЕНІТЕНЦІАРІЇ

І.Б. Кузава
доктор педагогічних наук, професор
Волинський національний університет
імені Лесі Українки (місто Луцьк)

ФІЛОСОФСЬКО-ПРАВОВА СИНЕРГІЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ ОСІБ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У НАУКОВІЙ СПАДЩИНІ АКАДЕМІКА ВІКТОРА СИНЬОВА

Сучасний етап розвитку суспільства характеризується активним пошуком нових підходів до організації освіти осіб з особливими освітніми потребами. Одним із важливих напрямів цього процесу є інтеграція філософських, педагогічних та правових засад забезпечення права кожної людини на освіту. Особливої актуальності набуває проблема освіти осіб із інтелектуальними порушеннями, яка потребує комплексного наукового осмислення та вдосконалення освітньої практики.

Значний внесок у розвиток спеціальної педагогіки зробив український учений академік Віктор Синьов. Його наукові праці присвячені проблемам навчання, виховання та соціалізації осіб із інтелектуальними порушеннями, а також формуванню теоретичних і методологічних засад спеціальної освіти та інклюзивного навчання. Зокрема, учений наголошував на необхідності гуманізації освіти та створення умов для повноцінного розвитку кожної особистості. «Освіта дітей з інтелектуальними порушеннями має бути спрямована не лише на засвоєння знань, а передусім на формування особистості, здатної до соціальної взаємодії та самостійної життєдіяльності» - стверджував Віктор Миколайович. Це положення визначає ключову ідею сучасної спеціальної освіти – орієнтацію на розвиток особистості та її соціальну інтеграцію.

У науковій спадщині дослідника особливе місце займає проблема гуманізації освіти та забезпечення прав осіб з інтелектуальними порушеннями на повноцінний розвиток і соціальну інтеграцію. Учений підкреслював необхідність поєднання педагогічних, філософських і правових підходів до організації освітнього процесу.

Метою статті є аналіз філософсько-правових засад освіти осіб із інтелектуальними порушеннями у науковій спадщині академіка Віктора Синьова та визначення їх значення для розвитку сучасної освітньої системи.

Філософські основи спеціальної освіти ґрунтуються на гуманістичній концепції розвитку особистості. У своїх працях учений підкреслював, що кожна людина має невід’ємне право на освіту, незалежно від рівня її інтелектуального

розвитку. Філософський підхід академіка Віктора Синьова ґрунтується на кількох ключових *ідеях*:

- цінність людської особистості та її гідності;
- принцип гуманізму та педагогічного оптимізму;
- ідея соціальної інтеграції осіб із інтелектуальними порушеннями;
- розуміння освіти як засобу соціалізації та самореалізації.

Так, у своїх дослідженнях Віктор Миколайович зазначав, що навчання дітей з інтелектуальними порушеннями має будуватися на принципі педагогічного оптимізму, віри у можливості розвитку кожної дитини. У цьому контексті освіта осіб із інтелектуальними порушеннями розглядається не лише як передача знань, а як процес формування особистості та підготовки до повноцінного життя в суспільстві.

Філософські положення в наукових працях академіка Віктора Синьова тісно пов’язані з правовими гарантіями освіти для осіб з інтелектуальними порушеннями. Зокрема, у працях ученого підкреслюється, що правове забезпечення освіти повинно гарантувати:

- рівний доступ до навчання;
- спеціальні освітні умови;
- корекційно-розвиткову підтримку;
- можливість інтегрованого або інклюзивного навчання.

Також дослідник наголошував на важливості соціального середовища у розвитку особистості, стверджуючи про те, що розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями відбувається у процесі її взаємодії з соціальним середовищем, що визначає необхідність створення спеціально організованих умов навчання.

Таким чином, філософія освіти вченого ґрунтується на ідеї, що розвиток осіб з інтелектуальними порушеннями є складним соціально-психологічним процесом, який відбувається у взаємодії з суспільством. Саме тому право на освіту таких осіб розглядається як базове соціальне право, що сприяє формуванню соціально активної особистості, потребуючи комплексної підтримки держави.

Філософські та правові аспекти освіти осіб із інтелектуальними порушеннями тісно взаємопов’язані. Філософія визначає ціннісні орієнтири освітнього процесу, тоді як право забезпечує механізми їх практичної реалізації.

Синергія філософських і правових засад у концепції академіка Віктора Синьова проявляється у поєднанні: гуманістичної ідеології освіти та правових механізмів її реалізації. Адже, філософія визначає цінності та цілі освіти, тоді як право забезпечує інституційні та нормативні умови їх реалізації.

У результаті такої синергії формується модель освіти, що передбачає:

- формування інклюзивного освітнього середовища;
- індивідуалізацію освітньо-корекційного процесу;
- забезпечення соціальної адаптації осіб із інтелектуальними порушеннями;

- підготовку фахівців до роботи з такими дітьми.

У цьому контексті наукові ідеї академіка Віктора Синьова сприяють формуванню сучасної концепції спеціальної освіти, яка поєднує гуманістичні цінності та правові гарантії.

Наукова спадщина академіка Віктора Синьова відіграла важливу роль у розвитку спеціальної педагогіки в Україні. Адже його дослідження сприяють:

- удосконаленню сучасної системи спеціальної освіти в Україні, зокрема, корекційної психопедагогіки як науки про освіту дітей із інтелектуальними порушеннями;
- розвитку методів корекційно-розвиткової роботи;
- утвердженню гуманістичних і правових принципів освітньої політики.

Учений наголошував, що головним завданням спеціальної освіти є підготовка особи з інтелектуальними порушеннями до максимально можливої самостійності у житті. Тобто, він розглядав освіту як важливий інструмент соціальної адаптації та інтеграції людини у суспільство. Саме ця ідея стала одним із фундаментальних принципів сучасної системи інклюзивного навчання та проблеми професійної підготовки педагогів і створення спеціальних освітніх програм.

Таким чином, наукова спадщина академіка Віктора Синьова свідчить про важливість поєднання філософських і правових засад у розвитку сучасної освіти осіб із інтелектуальними порушеннями, оскільки сприяє розвитку інклюзивного навчання та формуванню толерантного суспільства.

Отже, філософсько-правова синергія у сфері освіти осіб з інтелектуальними порушеннями в науковій спадщині академіка Синьова є важливою передумовою формування інклюзивного суспільства та забезпечення рівних можливостей для всіх громадян. Як підкреслював дослідник, що справжня гуманізація освіти полягає у створенні умов, за яких кожна дитина може реалізувати свій потенціал. Реалізація такого підходу сприяє створенню освітнього середовища, у якому кожна дитина з інтелектуальними порушеннями має можливість для повноцінного розвитку, соціалізації та реалізації свого потенціалу.

Подальші дослідження у цій галузі мають бути спрямовані на вдосконалення механізмів реалізації права на освіту та розвиток інноваційних педагогічних технологій у сфері спеціальної освіти та інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

1. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: [підручник] / Віктор Миколайович Синьов. Частина І. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. 238 с.

2. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: [підручник] / Віктор Миколайович Синьов. Частина ІІ. Загальні основи корекційної психопедагогіки (олігофренопедагогіки). К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. 238 с.

3. Синьов В.М. Основи дефектології: [навч. посібник] / В.М. Синьов, Г.М. Кобернік. К. : Вища школа, 1994. 143 с.

І.С. Маркусь,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ),
Президент Асоціації корекційних педагогів України
В.Є. Коваленко,
доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди (місто Харків)
Д. М. Супрун,
доктор педагогічних наук, професор,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (місто Київ)
М. О. Супрун,
доктор педагогічних наук, професор,
Національний університет кораблебудування
імені адмірала Макарова (місто Миколаїв)



АКАДЕМІК В.М.СИНЬОВ – КЛАСИК СВІТОВОЇ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОЇ ТА ПЕНІТЕНЦІАРНОЇ НАУКИ

Це було ніби вчора... 14 березня 2025 року виповнилося 85 років видатному українському вченому-новатору, доктору педагогічних наук, професору, дійсному члену Національної академії педагогічних наук України, Заслуженому юристу України, Почесному Президенту Асоціації корекційних педагогів України, Почесному члену громадської організації «Пенітенціарна асоціація України», поету, естрадному драматургу, аматору-виконавцеві ліричних пісень, судді національної категорії з настільного тенісу, полковнику внутрішньої служби у відставці Віктору Миколайовичу Синьову. Це був останній прижиттєвий ювілей нашого Вчителя, що гідно був відзначений в його рідному Драгоманівському університеті та в чисельних науково-педагогічних колективах нашої держави... 15 квітня 2025 року він переступив межу Вічності... Ми, сучасники Вченого, маємо Щастя і Честь пізнавати і пропагувати спадщину Вченого широкому педагогічному загалу!

Віктор Миколайович народився у весняні березневі дні 1940 року в сім'ї відомих в СРСР артистів – Марії Захарівни Леонідової та Миколи Михайловича

Синьова. Батьки після війни гастролювали майже по всьому колишньому Радянському Союзу. З ними подорожував і маленький Віктор, який всією душею став пізнавати радість спілкування з Людиною! Закінчивши Київську школу № 25, В. М. Синьов вступає до педагогічного факультету (відділення спеціальної педагогіки) Київського державного педагогічного інституту імені О. М. Горького, який успішно закінчує у 1962 році та отримує диплом з відзнакою за спеціальністю «Дефектологія: педагогіка і методика початкового навчання». В студентські роки здобуває звання «Майстра спорту СРСР з настільного тенісу», бере активну участь у художній самодіяльності, творчих колективах, у КВК, є капітаном збірної команди Інституту із баскетболу. По завершенню навчання працює вихователем, вчителем школи-інтернату № 1, а потім – старшим методистом Республіканського кабінету спеціальних шкіл Міністерства освіти України, з 1964 р. по 1975 р. – викладачем, старшим викладачем, доцентом, заступником декана дефектологічного факультету КДПІ імені О. М. Горького (з перервою з вересня 1966 р. по серпень 1968 р. на навчання у аспірантурі науково-дослідного Інституту дефектології АПН СРСР у Москві, де достроково у 1968 році під науковим керівництвом видатного вітчизняного вченого Григорія Митрофановича Дульнєва захищає кандидатську дисертацію зі спеціальної педагогіки).

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

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

Важливо відзначити, що В. М. Синьов є повним кавалером ордену «За

заслуги», нагороджений Лицарським Хрестом «За заслуги» Європейської академії природничих наук, орденом Святого рівноапостольного Князя Володимира Великого та багатьма відзнаками МОН України, НАН України, НАПН України, МВС України.

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

Дійсно, Величне можна побачити лише на відстані... пізнання життєвого і науково-педагогічного шляху академіка Віктора Миколайовича Синьова дасть можливість кожному із нас відкрити шляхи пізнання основ людинознавства.

Список використаних джерел

1. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. К.: Наук. метод. центр вищої освіти «Нові технології навчання»: наук. метод. зб. 2002. № 33. С. 137–145.
2. Супрун М.О. Академік В.М. Синьов та вітчизняна юридична психологія. Матер. всеукраїнської науково-практичної конференції: «Актуальні проблеми юридичної психології». К: Київський нац. ун-т внутрішніх справ, 2006, С. 50–54.
3. Супрун М.О. Пенітенціарні аспекти педагогіки співпраці академіка В.М. Синьова. Вісник Академії управління МВС. 2008. № 3. С. 170–177.
4. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. ПрофесорВ.М. Синьов: до 70-річчя із дня народження. Бібліографічний покажчик. К.: НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. С. 13–23.
5. Супрун М.О. Мої науково-педагогічні стежки: вибрані публікації. Збірник праць. К.: КДА, 2023. 344 с.
6. Маркусь І.С., Супрун Д.М., Супрун М.О. Академік В.М.Синьов та вітчизняна загальна і спеціальна психолого-педагогічна наука (до 85-річчя від дня народження). Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 47 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-тімені Михайла Драгоманова. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. С. 109-111.
7. Коваленко В.Є. Супрун Д.М., Супрун М.О. Пам’яті Вчителя… Внесок академіка В. М. Синьова та його наукової школи в розвиток психолого-педагогічної науки та пенітенціарної теорії і практики. Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти : Зб. наукових праць. Х. : ХНПУ імені Г.С. Сковороди, 2025. С. 10-17.

В. В. Нечипоренко
докторка педагогічних наук, професорка,
Хортицька національна академія (місто Запоріжжя)
Л. М. Ніколенко
докторка педагогічних наук, доцентка,
Дніпровський національний університет
імені Олеся Гончара (місто Дніпро)
М. О. Супрун
доктор педагогічних наук, професор,
Національний університет кораблебудування
імені адмірала Макарова (місто Миколаїв)

ВІКТОР МИКОЛАЙОВИЧ СИНЬОВ ПРО КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА: ДУМКИ КРІЗЬ ЧАС

У контексті сучасного етапу розвитку освіти в Україні, коли відбувається активне упровадження інклюзивних підходів на основі гуманістичних цінностей, наукова спадщина видатного вченого, академіка Віктора Миколайовича Синьова набуває особливого звучання, адже червоною стрічкою крізь усі його праці проходить думка, що головним інструментом корекційного впливу є передусім особистість педагога як носія гуманістичних цінностей та педагогічного оптимізму. Фундаментальною умовою ефективного навчання і виховання Віктор Миколайович ставив віру в можливості кожної дитини, незалежно від характеру її психофізичних порушень чи соціальної депривації. Саме ці положення становлять світоглядну основу сучасної інклюзивної освіти.

Послідовники Віктора Миколайовича розглядають спадщину вченого крізь призму духовних цінностей. Шляхом соціального служіння називає професію педагога спеціальної освіти М. Супрун (2024) і наголошує, що ця професія обирається серцем, а той, хто її обрав, «живе у професії». Переконання В. М. Синьова про критичну важливість розвитку компетентностей корекційного педагога, що включають уміння індивідуалізувати навчання, організовувати корекційні інтервенції та працювати в складних соціальних умовах, знайшли відображення в сучасних інструментах особистісно-професійного зростання вчителів: професійна рефлексія та самоаналіз; самоосвіта та безперервне навчання; психологічна саморегуляція та навчання через дію (В. Нечипоренко, Н. Гордієнко, О. Позднякова, 2025). Ідеї В. М. Синьова про значущість адаптаційного потенціалу та здатності до саморефлексії у професійному зростанні корекційного педагога віддзеркалюють новітні дослідження стресостійкості як компонента професійної компетентності педагогів спеціальної освіти в умовах воєнного стану (Л. Ніколенко, 2024) та ін. Науковці акцентують, що в таких умовах педагогічна діяльність пов’язана з підвищеним психоемоційним навантаженням і потребує спеціальної підготовки,

підкреслюючи необхідність системної психолого-педагогічної підтримки педагогів та розвитку професійної стресостійкості в умовах війни.

Відтак, концептуальні положення академіка В. М. Синьова щодо підготовки корекційних педагогів фактично передбачили сучасне розуміння професійної компетентності фахівця спеціальної освіти як інтегративного утворення, що поєднує знання, уміння, цінності та гуманістичні особистісні якості. Великим ученим сформульовано один із ключових принципів корекційно-педагогічної діяльності – принцип педагогічного оптимізму, що ґрунтується на вірі в можливості кожної дитини та її здатність до навчання і розвитку. Педагогічний оптимізм – особливе якісне утворення професійної педагогічної компетентності, яке уможливлює результативність корекційних впливів на дитину з ООП і є основою сучасного гуманістичного підходу до освіти осіб з ООП, оскільки фокусує на перевагах особистості, пробуджує віру у вихованця й бажання побудувати його індивідуальну траєкторію розвитку таким чином, щоб досягти максимальних результатів.

Великим здобутком спеціальної педагогіки є те, що зусиллями Віктора Миколайовича підготовка фахівців зі спеціальної освіти стала більш ґрунтовною, синтезувавши медичний, психологічний та соціальний складники. Професійний образ корекційного педагога набув міждисциплінарного характеру. А сьогодні акцент на міждисциплінарності та важливості поєднання педагогічного, психологічного, соціального та реабілітаційного компонентів постає не просто бажаним, але й необхідним для фахівців спеціальної / інклюзивної освіти. Відтак, спостерігаємо наступність у наукових поглядах на особистість сучасного спеціального педагога, що має поєднувати педагогічний, соціальний, психологічний та здоров'язбережувальний (реабілітаційний) професійні складники.

Віктор Миколайович Синьов підкреслював необхідність розширення меж предмета спеціальної педагогіки до теоретичних і методологічних підвалин освіти людей з інвалідністю будь-якого віку та будь-якого типу фізичних і сенсорних порушень (В. Синьов, 2025, с. 277-278), ставлячи перед закладами вищої освіти завдання підготовки спеціалістів нового типу – здатних упроваджувати інтегроване (*сьогодні – інклюзивне*) навчання осіб з інвалідністю. У його діяльності та науковому доробку простежується чіткий поступ від підготовки вузькоспеціалізованого вчителя-дефектолога до формування спеціального педагога, здатного працювати з різними категоріями дітей з порушеннями розвитку (девіантні, інтелектуальні, поведінкові, аутистичні, комплексні) в різних освітніх середовищах (пенітенціарні заклади, спеціальні заклади освіти, інклюзивні, реабілітаційні установи, професійна та вища освіта). Це свідчить про випереджальний характер його ідей щодо сучасної інклюзивної парадигми освіти, яка висуває вимоги застосування міждисциплінарного підходу та системно-синергетичних принципів у підготовці фахівців для роботи з людьми з ООП. Відтак, Віктор Миколайович проявив себе талановитим організатором підготовки педагогічних кадрів для спеціальної освіти. Академік розглядав цей процес у контексті реформування

освітньої галузі в цілому, модернізації спеціальної освіти й переходу від інституалізації до інклюзії, наголошуючи, що педагог має бути готовим працювати в умовах освітніх змін і соціальних викликів. Характеризуючи основні принципи наукових досліджень у спеціальній педагогіці, професор В. М. Синьов говорив про такі важливі фахові компетентності, як: з'ясування закономірностей розвитку дитини з ООП під впливом розмаїття педагогічних факторів, а також специфіки застосування інтерактивних педагогічних впливів у роботі з дітьми з різними індивідуальними особливостями й можливих стихійних впливів середовища, потенційних здатностей особи для адаптації до соціальних умов; проєктування відповідних систем корекційно-виховного впливу на особистість; застосування мультидисциплінарного (медико-психолого-соціального) підходу й різноманітних способів корекції порушень розвитку; орієнтація не на механістичний підхід «або-або», а на обґрунтовано діалектичний – «і-і» (В. Синьов, 2025, с. 290; с. 295). У цих думках чітко окреслюється необхідність формування професійних практичних умінь з організації особистісно орієнтованого підходу в навчанні осіб з ООП, оволодіння корекційно-розвитковими методиками, здатності працювати в умовах невизначеності, різноманітності та освітніх трансформацій, тобто вказуються професійні компетентності, які має опанувати сучасний спеціальний педагог.

Отже, розглянуті концептуальні положення В. М. Синьова щодо аспектів професійної підготовки й діяльності корекційних педагогів фактично передбачили сучасне розуміння цілісної особистості спеціального педагога. Наукова спадщина великого вченого дозволяє простежити еволюцію уявлень про роль педагога від вузького фахівця-дефектолога до професіонала широкого профілю, здатного працювати в умовах інклюзії, міждисциплінарної взаємодії та соціальних трансформацій і вказує шляхи підготовки майбутніх фахівців і вдосконалення професійної майстерності практиків.

Список використаних джерел

1. Нечипоренко В. В., Гордієнко Н. М., Позднякова О. Л. Інструменти саморозвитку в формуванні професійної компетентності сучасного педагога // Особистісно-професійна компетентність педагога: теорія і практика : зб. наук. ст. 2025. Режим доступу: https://repository.khnnra.edu.ua/wp-content/uploads/tainacan-items/10644/62107/Nechyporenko-V.-Self-development-tools-in-forming-the-professional-competence-of-a-modern-teacher.pdf

2. Ніколенко Л. М. Корекційно-розвиткові послуги для дітей з освітніми труднощами під тиском війни // Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки) : зб. наук. пр. 2024. Вип. 23. Режим доступу: https://aqce.com.ua/vipusk-23-2024/nikolenko-lm-korekcijno-rozvitkovi-poslugi-dlja-ditej-z-osvitnimi-trudnocshami-pid-tiskom-vijni.html

3. Синьов В. М. Вибрані праці : зб. наук. пр. / упоряд. І. О. Сасіна ; за ред. В. П. Андрущенка та ін. Електронне видання. 2025. Режим доступу: https://enpuir.udu.edu.ua/entities/publication/24f6d698-cde9-46af-a84a-e64c439e1ef8

4. Супрун М. Особистість сучасного корекційного педагога [Відео]. 12.11.2024. Режим доступу: https://youtu.be/D28wdmTu6js

Н.В. Савінова,
доктор педагогічних наук, професор
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили (місто Миколаїв)
М.І. Берегова,
кандидат педагогічних наук, доцент
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили (місто Миколаїв)

ТЕОРІЯ СПІВПРАЦІ АКАДЕМІКА В. СИНЬОВА В СУЧАСНИХ ПРАКТИКАХ КОРЕКЦІЙНОЇ ПСИХОПЕДАГОГІКИ

Наукова спадщина Віктора Миколайовича Синьова має істотне значення для розвитку сучасної педагогічної та психологічної науки. Вона охоплює широкий спектр праць – від підручників і монографій до методичних посібників та численних статей, що висвітлюють різні аспекти корекційної, освітньої та виховної діяльності. Ці результати стали підсумком багаторічних досліджень і глибокого осмислення проблем корекційної психопедагогіки.

Доктор педагогічних наук, професор, академік НАПН України В. М. Синьов здійснив істотний вплив на формування гуманістичних ідей у сфері соціалізації особистості. Науковець розробив концепцію співпраці, яка стала важливим методологічним орієнтиром для сучасної корекційної психопедагогіки. Її сутність полягає у гуманістичному баченні виховання та навчання як процесу взаємодії, де педагог і вихованець виступають партнерами, а не суб’єктом і об’єктом.

Багатогранний науковий доробок В. М. Синьова постійно вивчається представниками багатьох напрямів психолого-педагогічної науки (М. О. Супрун, Д.М. Супрун, А.І. Каплієнко, М.К. Шеремет), разом із тим його досягнення з розроблення методологічних засад педагогіки співпраці ще потребують ретельного дослідження та переосмислення відповідно до сучасних реалій суспільного життя.

Важливим здобутком Віктора Миколайовича Синьова стало створення сприятливих умов для корекційної роботи та ресоціалізації вихованців із труднощами соціальної поведінки. Його підходи сприяли інтеграції таких осіб у суспільство та формуванню основ для їхнього подальшого гармонійного розвитку. Наукові дослідження вченого стали підґрунтям сучасних напрацювань у сфері пенітенціарної дефектології та започаткували концепцію педагогіки співпраці, яка нині активно використовується в освітній і виховній практиці.

У центрі педагогіки співпраці лежать гуманістичні засади, які передбачають поєднання поваги та вимогливості з боку правоохоронця до людини, що порушила моральні чи правові норми. Саме ці принципи визначають характер взаємин у процесі виховання та ресоціалізації [2].

Такий підхід розглядається як альтернатива адміністративно-командним методам впливу на засуджених і водночас як інструмент покращення

психологічного клімату в установах виконання покарань. Осердям концепції співпраці є формування нової філософії взаємин у системі «пенітенціарист — засуджений» [2].

В.М. Синьов серед ключових принципів цього напряму виділяв: орієнтацію на пошук і розвиток позитивних рис особистості; оптимістичне прогнозування змін; емпатійне ставлення; підтримку навіть невеликих успіхів; глибоке розуміння мотивів поведінки засуджених [1].

Учений трансформував традиційний виправно-трудовий підхід у концепцію «педагогіки каяття», де центральними стали гуманізм, взаємоповага та взаємодія між персоналом і засудженими. Це забезпечило новий рівень осмислення процесів ресоціалізації та створило основу для сучасних практик у пенітенціарній педагогіці.

Основні положення теорії співпраці В.М. Синьова ґрунтуються на гуманістичному баченні освітнього процесу, де дитина виступає активним учасником, здатним до розвитку та самореалізації. Ефективність корекційної роботи визначається створенням атмосфери довіри, безпеки й взаємної підтримки, що забезпечує психологічний комфорт і відкритість у взаєминах. Навчання та виховання розглядаються як спільна діяльність педагога й вихованця, яка стимулює внутрішню мотивацію та відповідальність. Важливим елементом є оптимістичне прогнозування, коли педагог бачить потенціал розвитку навіть у складних випадках і формує позитивні очікування щодо майбутніх змін [1].

У сучасних практиках корекційної психопедагогіки ця концепція має широкий вплив. В інклюзивній освіті вона допомагає вибудовувати партнерські стосунки між учителем і учнем з особливими освітніми потребами, сприяє зниженню бар’єрів у навчанні та забезпечує соціальну інтеграцію. У спеціальній освіті співпраця поєднує корекційні методи з підтримкою емоційного стану дітей, що зменшує їхню тривожність і підвищує ефективність занять. У сфері ресоціалізації осіб із девіантною поведінкою теорія співпраці сприяє формуванню довіри, відповідальності та готовності до повернення в суспільство, створюючи нову модель гуманістичних взаємин між педагогом і вихованцем.

Теорія співпраці В.М. Синьова є фундаментом сучасної корекційної психопедагогіки. Вона забезпечує цілісність процесу навчання й виховання, поєднує педагогічні, психологічні та соціальні аспекти, а головне — утверджує гуманістичний підхід, що робить корекційну освіту більш ефективною та людяною.

Список використаних джерел

1. Психокорекційна педагогіка. Навчальний посібник: Хрестоматія / За ред. В. М. Синьова. В 2-х томах. Том 1. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017.

2. Каплієнко А.І., Супрун Д. М., Супрун М. О. Духовні детермінанти педагогіки співпраці академіка В.М. Синьова. Духовність особистості: методологія, теорія і практика. 2024. Т.1. № 2 (109). С.59-67.

Д.М. Супрун
доктор педагогічних наук, професор,
Національний університет біоресурсів і
природокористування України (місто Київ)
М. О. Супрун
доктор педагогічних наук, професор,
Національний університет кораблебудування
імені адмірала Макарова (місто Миколаїв)
Т.Г. Харченко
кандидат психологічних наук, доцент,
Сумський державний педагогічний
університет імені А.С.Макаренка (місто Суми)

ЗАПОЧАТКУВАННЯ АКАДЕМІКОМ В.М.СИНЬОВИМ ПРОФІЛЬНИХ КЛАСІВ ПРАВОХОРОННОЇ СПРЯМОВАНОСТІ (із історії питання)

Очолюючи тривалий час лідерство в питаннях розробки теорії й практики підготовки кадрів правоохоронців наукова школа академіка В. М. Синьова започаткувала широкий пласт наукових досліджень у сфері особистості сучасного фахівця правоохоронної системи. Чільне місце в цьому процесі належить вивченню психолого-педагогічних засад самовиховання майбутнього офіцера-правоохоронця.

Колектив Інституту внутрішніх справ в середині 90-х років XX ст. на чолі із Г. О. Радовим та В. М. Синьовим всіляко прагнув реалізувати нові підходи до підготовки юристів та психологів. Чільне місце в цьому процесі належить вивченню психолого-педагогічних дисциплін та організації позааудиторної роботи на профільно-зорієнтованих засадах. Педагоги Інституту були зорієнтовані на пізнання самовиховання як на найважливішу, кінцеву умову реалізації навчально-виховного процесу, оскільки саме воно є результатом виховних зусиль всього колективу. Розглядаючи роботу із залучення до навчання у виші правоохоронних органів молоді, яка свідомо налаштована на службу, Віктор Миколайович рекомендував колективу Інституту створити профільні класи. Один із таких колективів був створений у середній школі №305 м. Києва. До роботи в ньому були залучені провідні педагоги Інституту. Поряд із основами правових знань вивчались психолого-педагогічні дисципліни: загальна і юридична психологія; педагогіка, людинознавсто та ін.

Оскільки сучасний управлінець має уособлювати в собі найбільш значущі загальнолюдські і професійні риси, то питання якомога раннього всебічного залучення його до процесу самовдосконалення набуває суспільної значущості.

Педагогічна думка визначає самовиховання як систематичну та свідому діяльність людини, спрямовану на вироблення та удосконалення своїх позитивних якостей і переборення негативних [1].

Самовиховання має охоплювати різні сфери психічного і фізичного розвитку людини. Дійсно, якщо врахувати центральну, інтегровану мету виховання – забезпечення всебічного гармонійного розвитку особистості, зрозуміло, що і самовиховання повинно здійснюватися у всіх складових компонентах такого розвитку.

Найбільш суттєвими *сферами* самовиховання є такі:

а) *інтелектуальна* – визначає завдання, які особа ставить перед собою на терені самоосвіти, інтелектуального саморозвитку, самостійного оволодіння прийомами і процесами мислення (порівняння, узагальнення, доведення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків тощо), мнемічної діяльності (як краще запам'ятовувати інформацію, розвивати пам'ять та ін.), розвитку мовлення (оволодіння ораторським мистецтвом – риторикою), організації уваги та ін. Ця сфера охоплює навчання, самовдосконалення та самопізнання;

б) *духовно-культурна* – обумовлює прагнення особи в напрямку до самостійного збагачення досягненнями різних галузей людської культури, зокрема, літератури і мистецтва. Зрозуміло, що ця сфера безпосередньо пов'язана з естетичним розвитком людини, її роботою над собою щодо розвинення естетичних смаків, умінь і навичок естетичної діяльності;

в) *моральна* – зумовлює вироблення для себе моральних орієнтирів, морального ідеалу, самопізнання особливостей своєї поведінки у стосунках з людьми, у ставленні до моральних цінностей, до праці, природи, Батьківщини тощо. Порівнюючи себе (реально) з ідеальною ієрархією моральних цінностей, людина має поставити перед собою завдання, як сходинки на шляху до морального ідеалу. Безумовно, моральна сфера самовиховання передбачає і роботу над розвитком власних вольових рис, щоб людина стала спроможною самостійно довільно регулювати свою поведінку, не піддаючись егоїстичним, ситуативним підсвідомим бажанням, потягам, які суперечать реалізації зразків моральної поведінки;

г) *фізично-валеологічна* – охоплює роботу людини у напрямі фізичного самовдосконалення, зміцнення здоров'я, оволодіння спортивною майстерністю, відмови від шкідливих звичок, дотримання санітарно-гігієнічних вимог. На нашу думку, ця сфера найпридатніша для раннього залучення особистості до самовиховання тому, що її позитивні результати наочні.

Підкреслимо, що всі названі сфери самовиховання взаємопов'язані, в основі кожної з них і всієї діяльності з самовдосконалення є самовиховання волі, яка й забезпечує «перемогу над собою».

Особливо виділимо таку інтегровану і важливу для молоді та в подальшому житті фахівця галузь або сферу *як професійне самовиховання*.

Наприклад, для майбутнього спеціаліста управлінської сфери щоб досягти професійної майстерності та соціально значущого успіху, принципово важливим є професійне самовиховання, яке орієнтоване на модельні характеристики фахівця цієї галузі. А вони передбачають риси особистості-професіонала, що стосуються і інтелектуально-освітньої сфери, і духовно-культурної, і морально-вольової, і фізично-валеологічної. Отже, чим повніше

майбутній фахівець розкриється у кожній із вищезазначених сфер самовиховання, тим повнішим буде його професіоналізм.

Для розуміння сутності самовиховання ми маємо, на переконання В. М. Синьова, необхідно сформувати власне бачення його підґрунтя – самосвідомість, тобто свідомість, що всіма своїми атрибутами (питання, пізнання, переживання, ставлення), спрямована на самого себе. Інакше цю особливість особистості називають «Я-концепцією», вона й утворює ядро людської особистості. Це відносно стійка, більшою або меншою мірою усвідомлена система уявлень людини про саму себе, яка сприймається як неповторна. На основі Я-концепції людина будує свої взаємодії з іншими і проявляє ставлення до себе. Я-концепція – цілісний, хоча і не позбавлений внутрішніх суперечностей, образ, тобто суб'єктивна картина власного Я, що виступає як установка стосовно самого себе.

Я-концепція містить такі основні компоненти: *когнітивний* (пізнавальний) – уявлення про свої здібності, свої розумові, психічні властивості, зовнішність, соціальну значущість тощо; *емоційний* – самоповага, самозневаження, самолюбство тощо; *оціночно-вольовий* – намагання завоювати повагу, підвищити самооцінку, стати кращим.

Зазначені питання реалізувалися нами під час вивчення цілої низки зазначених навчальних дисциплін. Викладачі орієнтували учнів на пізнання основ теорії самовиховання стосовно себе й опанування методикою надання педагогічної допомоги іншій людині. Стосовно виховання курсантів, то зазначимо, що окрім теоретичного опанування основами знань із сфери самовиховання особистості, колектив педагогів спільно із офіцерами факультетів налагодив чітку систему позааудиторної роботи, що була спрямована на опанування елементами практичних знань зі сфери своєї діяльності. Навчальна практика та стажування майбутніх офіцерів теж була зоорієнтована на формування професійної умілості. Чітко була зорієнтована наступність завдань на всіх етапах – від вступної (пропедевтичної) на першому курсі до стажування на випускному курсі [2].

Розглядаючи фахівця гуманітарної сфери не як засіб виконання певних службових завдань, а як активного, творчого суб'єкта діяльності, наше суспільство робить єдино правильний, цивілізований крок – фокусує увагу на людському факторі як провідному.

Як зазначалося вище, професійне самовиховання становить інтеграцію всіх існуючих сфер цього процесу (інтелектуальна, духовно-культурна, моральна та фізична) і тому педагогічні колективи закладів освіти всіх типів повинні проводити систематичну роботу зі стимулювання самовдосконалення в кожній із цих сфер, що буде запорукою запобігання процесу професійної та загальнолюдської деформації [3].

Список використаних джерел

1. Синьов В. М., Пометун О. І., Кривуша В. І., Супрун М. О. Основи теорії виховання: Навч. посіб. / За ред. В. М. Синьова. – К.: КІВС, 2000. 140 с.

2. Супрун М. О. Основи професійного самовиховання майбутнього співробітника МВС України: Навч. посіб. – К.: КІВС, 1998. 100 с.
3. Бойко-Бузиль Ю.Ю., Горбенко С.Л., Кущенко І.В., Лапко, А.Г., Супрун, М.О. Методика викладання психології у вищій школі : навчальний посібник. – К.: Атіка, 2012. 272

О.П. Хохліна
доктор психологічних наук, професор
Інститут психології
імені Г.С.Костюка НАПН України (місто Київ)

ПРИНЦИП СВІДОМОСТІ В ОСВІТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В КОНТЕКСТІ НАУКОВОЇ СПАДЩИНИ В.М.СИНЬОВА

Найважливішим та наскрізним у науковій спадщині Віктора Миколайовича Синьова проходить теоретичне положення про те, що спеціальна освіта у широкому розумінні спрямовується на максимально можливе соціальне зростання дітей з особливими освітніми потребами при засвоєнні суспільного досвіду, формуванні способів дій в умовах свідомої цілеспрямованої діяльності [2]. Ця теоретична позиція, витоки якої знаходимо в працях Л.Виготського, Г.Дульнєва, І.Єременка, І.Моргуліса, М.Ярмаченка, Г.Мерсіянової та ін., потужно використовувалася й грунтовно розвивалася В.Синьовим як у власних дослідженнях, так і дослідженнях його учнів і послідовників, зокрема щодо освіти дітей з порушеннями інтелектуального розвитку.

Сформульоване теоретичне положення в теорії освіти знаходить відображення в принципах реалізації педагогічного процесу (тобто теоретичних положеннях та вимогах, що конкретизують цілі, завдання та закономірності освіти й визначають її спрямованість/предмет, зміст, методи, організаційні форми й результати), і щонайперше у принципі свідомості у навчанні і вихованні (чи усвідомленого навчання і виховання.) Щодо навчання він формулюється як принцип свідомості й активності, щодо виховання – як принцип єдності свідомості й поведінки. У спеціальній освіті, яка вирішує й спеціальне завдання корекції розвитку дітей з психофізичними порушеннями, дотримання цього принципу має особливе значення.

Так, Г.Дульнєв, розглядаючи шляхи реалізації у спеціальній школі для дітей з порушеннями розумового розвитку цього принципу, говорить про важливість засвоєння учнями знань на основі їх розуміння та застосування на практиці. Г.Кобернік та В.Синьов, розглядаючи зміст зазначеного принципу, вказують на необхідність забезпечення розуміння дітьми змісту навчання, застосування знань, їхньої цілеспрямованої активності та позитивного ставлення до навчання. І.Єременко, характеризуючи принцип свідомості й активності у навчанні дітей з інтелектуальними вадами, акцентує увагу також на необхідності досягати розуміння учнями навчального матеріалу, а конкретно - виділення в ньому суті, головного і другорядного, використання знань в

пізнавальній та практичній діяльності. Цей принцип, на його думку, передбачає й усвідомлену активність учнів – учбову та практичну діяльність. При характеристиці цього принципу Г.Мерсіянова відмічає важливість формування у дітей розуміння суті матеріалу і конкретно розвиток мислення й активності, як розумової (передусім розумових операцій), так і практичної, а також формування позитивного ставлення до процесу навчання. На думку В.Липи, принцип свідомості й активності передбачає розуміння учнями значення (суті) знань в результаті здійснення необхідної для цього розумової діяльності; практичне застосування знань, виконання діяльності та володіння нею. Як бачимо, дотримання вказаного принципу в освіті дітей є важливим для попередження виникнення у них формалізму знань, ефективного їх засвоєння та практичного використання [1].

Однак, незважаючи на тривалу увагу науковців до цього питання, і на сьогодні залишається актуальною необхідність подальших досліджень з розробки науково обгрунтованих засад реалізації принципу свідомості в освіті дітей з інтелектуальними порушеннями, які спроможні до усвідомленого засвоєння суспільного досвіду. При цьому потребують вивчення як психологічний, так і педагогічний аспект проблеми, стосовно як навчання, виховання, так і корекційного розвитку дітей, з використанням системного підходу до її розв´язання.

З наведеної вище інформації бачимо, що науковці, зосереджуючи увагу переважно на психологічному аспекті реалізації принципу, говорять загально про 1) формування у школярів процесу мислення (мисленнєвих операцій, процесу розуміння матеріалу) та розумових якостей, 2) формування у них усвідомленої діяльності (учбової, практичної, розумової). Однак, на нашу думку, цілісному й більш глибокому трактуванню змісту та шляхів використання принципу сприятиме посилення його психологічного обгрунтування завдяки визначенню сутності явищ, що покладаються в його основу. І це стосується знань щонайперше про свідомість та процес усвідомлення [1-3].

У зв´язку з цим, в результаті спеціально проведеного теоретичного дослідження з'ясовано, що дотримання принципу свідомості, відповідно до суті процесу усвідомлення, передбачає 1) поетапне виконання та засвоєння дітьми цілеспрямованої учбово-практичної діяльності; 2) формування мисленнєвих дій, які забезпечують усвідомлення як осмислення та розуміння матеріалу на основі виділення в ньому найсуттєвішого для способу розв'язання учбово-практичної задачі; 3) формування словесного опосередкування діяльності - здатності словесно позначити (вербалізувати) усвідомлене, тобто найсуттєвіше для виконання учбово-практичного завдання; 4) застосувати усвідомлене на практиці - при виконанні діяльності, її регуляції тощо [1; 2].

Саме такі знання уможливлюють, на нашу думку, упорядкування інформації й логічне розгортання педагогічних заходів, які ними обумовлюються. Тобто, таке психологічне обгрунтування принципу сприятиме розробці системного педагогічного забезпечення реалізації принципу

свідомості в освіті дітей – навчанні, вихованні, корекції розвитку, з використанням спеціально дібраних взаємопов´язаних засобів педагогічного процесу – мети/предмету, змісту, методів, організаційних форм й очікуваних ефектів.

Відмітимо, що виходячи саме з такого підходу нами було проведене системне теоретико-емпіричне дослідження з визначення психолого-педагогічних засад корекційної спрямованості трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку [2]. Окремі питання педагогічного аспекту проблеми розглядалися у дослідженнях таких фахівців у галузі навчання учнів допоміжної школи, як С.Айтметова, Є.Білевич, В.Воронкова, Г.Дульнєв, В.Карвяліс, Г.Мерсіянова, В.Петрова, Б.Пінський, В.Синьов та ін. [2]. Заслуговують на увагу й результати проведеного під нашим керівництвом дослідження окремих педагогічних засобів розвитку в учнів допоміжної школи усвідомленості учбової діяльності в процесі вивчення різних навчальних предметів (К.Ардобацька, Л.Вавіна, І.Єременко, М.Козленко, Н.Кравець, Г.Мерсіянова, С.Трикоз, Л.Ярова).

Однак, як показує вивчення проблеми, теорія і практика освіти дітей з порушеннями інтелекту суттєво збагатилися б при розгляді в єдності психологічних та педагогічних засад реалізації принципу свідомості у навчанні, виховані та корекції розвитку; при залученні всіх взаємопов´язаних засобів педагогічного процесу, з метою отримання результату, визначеного метою впливу; при використанні можливостей навчання різних навчальних предметів чи виховання, корекції певної складової розвитку чи розвитку загалом тощо.

Список використаних джерел

1. Хохліна О.П., Синьов В.М. До проблеми психологічного обгрунтування принципу свідомості навчання учнів з ментальними порушеннями. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць. Вип.23 / За ред. О.Гаврилова. Кам’янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2024. С.331-345. DOI 10.32626/2413-2578.2024-23.331-345

2. Хохліна О.П. Психолого-педагогічні основи корекційної спрямованості трудового навчання учнів з вадами розумового розвитку. Київ: Педагогічна думка, 2000. 286 с.

3. Хохліна О.П. Теоретико-методологічні проблеми психології. Київ: Симоненко О.І., 2021. 244 с.

Л.Г. Чепурна
кандидат педагогічних наук, доцент
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ВНЕСОК В.М. СИНЬОВА В РОЗВИТОК ПІДРУЧНИКОТВОРЕННЯ ДЛЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ

Серед соціокультурних надбань минулого особливе місце належить шкільним підручникам, які є відображенням певної епохи, рівня знань і

світогляду в галузі освіти. Він є носієм змісту освіти, сховищем знань та прийомів навчання яке необхідне в даному суспільстві. Складність підручника, багатство його типів, структури, різноманітність його змісту та функцій визначають його як цінний історичний документ, дослідження якого надасть можливість вивчати особливості і закономірності його розвитку в різні історичні періоди.

Проблема розробки шкільного підручника для навчання дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні пов'язана із забезпеченням якісної освіти дітей з різними порушеннями. Наше дослідження спрямоване на здійснення аналізу наукових джерел, що визначають поняття шкільного підручника, його особливості та обґрунтування внеску науковців –дефектологів України в розвиток змісту цього підручника.

Визначено, що шкільний підручник, як продукт багатовікової історії, як носій змісту освіти є відображенням системи цінностей, ідеології, світогляду, стереотипів сучасного йому суспільства.

Вітчизняною корекційною педагогікою накопичено певний досвід створення навчальних книг для учнів з інтелектуальними порушеннями. Навчальна книга для дітей з інтелектуальними порушеннями в Україні пройшла в своєму розвитку певні етапи і формувалася під впливом різноманітних чинників, серед яких вирішальну роль відігравали суспільно-політичні, соціально-економічні, організаційно-педагогічні. На кожному етапі інтенсивно вивчалися особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями з метою розробки спеціальних прийомів навчання, виховання та засобів корекційного впливу на розвиток такої категорії дітей в Україні. Досліджувалися питання змісту, методів, форм роботи, методичні питання вивчення основ наук дітей з інтелектуальними порушеннями. Всі ці ідеї спеціальної організації навчальної і практичної діяльності знаходили подальшу конкретизацію в нових підручниках для спеціальної школи, авторство яких належить відомим вченим-дослідникам та практичним працівникам. Багато теоретичних проблем спеціальної освіти не можна осмислити без урахування надбань вчених – дефектологів, які внесли значний вклад в її розбудову (І.Єременко, Г.Мерсіянова, К.Турчинська, В.Турчинська, В.Синьов та ін). Аналіз творчої спадщини науковців допоможе більш ґрунтовно ознайомитися з їх внеском в розвиток спеціального підручника і сприятиме розширенню та поглибленню структури та змісту підходів до навчання та виховання дітей з проблемами розвитку.

Значним внеском у розвиток підручникотворення в Українській дефектології були дослідження Віктора Миколайовича Синьова. У своїх фундаментальних дослідженнях Віктор Миколайович визначив сутність і принципи корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями, охарактеризував умови повноцінного здійснення корекційної роботи вспеціальній школі, висвітлив психологічні і педагогічні прийоми корекційної роботи в навчанні учнів з інтелектуальними порушеннями [1]. Проведена автором низка ґрунтовних наукових досліджень з проблем дидактики та

методики викладання географії у спеціальній школі для дітей з інтелектуальними порушеннями, вивчення корекційного потенціалу методів навчання та виховання учнів з інтелектуальними порушеннями є важливими на сучасному етапі при розробці шкільних підручників для учнів з інтелектуальними порушеннями.

Проаналізувавши особливості пізнавальної діяльності учнів спеціальної школи для дітей з інтелектуальними порушеннями і розуміння ними причинно-наслідкових залежностей на уроках географії Синьов довів, що одним із основних важливих завдань є послідовне підведення учнів з інтелектуальними порушеннями до самостійного розкриття причинно-наслідкових залежностей між явищами фізичної географії. Автор запропонував педагогічні умови, які підвищують ефективність такої роботи над причинно-наслідковими залежностями на уроках географії, придав особливе значення корекції такої якості знань як систематизованість, вивчивши питання про те, які педагогічні умови можуть сприяти його формуванню у дітей. Результати його досліджень постійно використовуються авторами підручників для спеціальних шкіл з інтелектуальними порушеннями. Узагальнюючи матеріали дослідження Віктор Миколайович пропонує різні типи навчально-пізнавальних завдань, виконання яких, сприятиме попередженню і корекції недоліків змістового компоненту інтелектуального розвитку учнів з інтелектуальними порушеннями. Він запропонував педагогічні умови, які підвищать ефективність роботи над причинно-наслідковими залежностями на уроках географії. Ці розроблені ним прийоми успішно використовуються у підручниках з географії та й у викладанні інших предметів у спеціальних школах.

Величезний експериментальний матеріал Синьова було оформлено у фундаментальну наукову працю – докторську дисертацію на тему «Корекція інтелектуальних порушень учнів допоміжної школи» [2]. В ній були розглянуті питання, пов’язані з розробкою теоретичних методично - прикладних аспектів проблеми педагогічної корекції інтелектуального розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в навчально-виховному процесі спеціальної школи. Віктором Миколайовичем визначені закономірності корекційного впливу педагогічного процесу спеціальної школи на розумовий розвиток учнів пов’язаний зі змістом, методами і формами організації їх навчання і виховання. Він довів, що провідна роль в корекції інтелектуального розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями належить педагогічним умовам, які формують у них вищі психічні функції, забезпечують активність, свідомість і діяльність [3]. Ефективним засобом корекції інтелектуальних порушень у школярів з інтелектуальними порушеннями є застосування в підручниках пізнавальних завдань, які спрямовані на розвиток у учнів продуктивного мислення. А також завдань, спрямованих на активізацію і формування у учнів діяльності розуміння, особливе місце в якому належить встановленню причинно-наслідкових зв’язків між явищами [4]. Практичне значення дослідження полягало в тому, що матеріали використовуються у процесі вдосконалення

змісту навчання та авторами при розробці спеціальних підручників для учнів спеціальної школи України.

Отже, за шестидесятирічний науково-творчий шлях Синьов В.М. став автором більше ніж 400 наукових праць (статті, дисертаційні роботи, підручники для закладів вищої педагогічної освіти, наукові довідкові видання, навчально-методичні посібники, методичні рекомендації). Результати його наукових пошуків стали основою для розробки концептуальних засад освіти осіб з особливими освітніми потребами, корекційної педагогіки, підготовки фахівців корекційної освіти, педагогів-дефектологів у післядипломній педагогічній освіті, він вніс значний вклад в розробку змісту шкільних підручників для учнів з інтелектуальними порушеннями.

Список використаної літератури:

1. Козинець О. В., Дець Н.А. Окремі проблеми сучасної корекційної педагогіки в Україні (на прикладі Закарпаття) Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2018. Випуск 35. С.29-36

2. Супрун М.О. Внесок академіка В.М. Синьова та його наукової школи в розвиток загальної психолого-педагогічної науки та пенітенціарної теорії і практики (до 75-річчя із дня народження). Публічне право, 2014. №4 (16). С. 277–282.

3. Синьов В.М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології/ Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: Соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. Випуск 15. С.7-93.

3. Синьов В.М. Методологія та теорія досліджень в галузі дефектології/ Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія: соціально-педагогічна. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2010. Випуск 15. С.7-9

4.Кафедра психокорекційної педагогіки. Внесок викладачів кафедри у розбудову української дефектології. Навчальний посібник. Ч.1., К. 2011. С.14-25

В.М. Шевченко,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ГУМАНІСТИЧНА ПАРАДИГМА СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ У СПАДЩИНІ В.М. СИНЬОВА

Гуманістичне спрямування сучасної спеціальної освіти значною мірою пов'язане з розвитком наукових ідей, що утверджують цінність особистості незалежно від її психофізичних особливостей, соціального статусу чи життєвого досвіду. У цьому контексті вагомий внесок належить Віктору Миколайовичу Синьову, наукова діяльність якого охоплює широкий спектр психолого-педагогічних проблем – від соціалізації осіб з особливостями розвитку до теоретичного переосмислення педагогічної взаємодії в складних

соціальних середовищах. Його наукова спадщина демонструє цілісну еволюцію гуманістичних ідей, що поступово трансформувалися у концептуальні засади сучасної спеціальної та соціальної педагогіки [1, с. 138].

Одним із важливих етапів наукового становлення В.М. Синьова стала робота у сфері дефектології, у якій він досліджував соціально-педагогічні механізми розвитку осіб з інтелектуальними порушеннями. Його підходи ґрунтувалися на розумінні соціалізації як складного процесу входження особистості у систему суспільних взаємозв'язків через освіту, діяльність і спілкування. У цьому контексті він підкреслював, що педагогічна підтримка має бути спрямована не лише на компенсацію дефіцитів розвитку, а насамперед на розкриття потенціалу особистості та формування її суб'єктності [1, с. 243].

Подальший розвиток його наукових ідей відбувався у межах міждисциплінарної взаємодії педагогіки, психології та соціальних наук. У професійній діяльності В.М. Синьова важливим став перехід до дослідження освітніх процесів у специфічних соціальних середовищах, у яких особистість опиняється в умовах обмеженої свободи чи соціальної ізоляції. Саме тут гуманістична спрямованість його підходів набула особливої глибини, оскільки педагогічна взаємодія розглядалася як засіб відновлення людської гідності, формування самосвідомості та відповідальності.

Суттєвим науковим досягненням Віктора Миколайовича Синьова стало концептуальне переосмислення традиційних підходів до виховання осіб у складних життєвих ситуаціях. Він відмовляється від репресивно-формального бачення педагогічного впливу, натомість пропонуючи модель співпраці, засновану на довірі, емпатії та визнанні позитивного потенціалу особистості. У межах цього підходу педагог виступає не як контролюючий суб'єкт, а як партнер у процесі особистісних змін [2, с. 50].

Гуманістична педагогіка у трактуванні вченого передбачає системне врахування внутрішнього світу людини, її мотивацій, емоційного стану та життєвого досвіду. Центральним принципом стає орієнтація на позитивні ресурси особистості, які можуть стати основою для її розвитку та соціальної інтеграції. Такий підхід сприяє формуванню оптимістичного бачення можливостей змін, що має вирішальне значення у роботі з особами, які пережили соціальні чи особистісні кризи.

Важливим аспектом гуманістичної парадигми у спадщині академіка Синьова є акцент на суб'єкт-суб'єктній взаємодії. Він підкреслює необхідність створення педагогічного середовища, у якому кожна людина визнається активним учасником власного розвитку. Це передбачає відкритий діалог, довірливе спілкування та підтримку самостійності у прийнятті рішень [3, с. 170].

Особливу увагу дослідник приділяв розвитку професійної культури фахівців, які працюють зі вразливими категоріями населення. На його думку, ефективність педагогічної діяльності визначається не лише методичними знаннями, а й сформованістю таких особистісних якостей, як соціальна відповідальність, емпатія, емоційна стійкість та здатність до рефлексії. Саме ці

характеристики забезпечують гуманістичний характер взаємодії та сприяють досягненню позитивних змін у поведінці та самосприйнятті особистості.

Академік Синьов В.М. також підкреслював значення колективної діяльності як чинника розвитку. Він розглядав її не лише як організаційну форму, а як середовище, що стимулює формування моральних цінностей, соціальної відповідальності та здатності до співпраці. Колектив, у його трактуванні, виступає простором для реалізації соціально значущих ініціатив і водночас засобом особистісного зростання.

Значущим внеском ученого стало інтегрування педагогічних і психологічних знань у єдину систему, спрямовану на підтримку розвитку особистості впродовж життя. Він наголошував на необхідності безперервної освіти, що дозволяє людині адаптуватися до змін соціального середовища та зберігати активну життєву позицію [4, с. 13].

У контексті спеціальної освіти гуманістична парадигма Віктора Миколайовича Синьова передбачає відмову від дефіцитарної моделі розвитку та перехід до ресурсного підходу. Це означає фокусування на можливостях особистості, її потенціалі до навчання, творчості та соціальної взаємодії.

Таким чином, наукова спадщина академіка В.М. Синьова репрезентує цілісну концепцію гуманістичної спеціальної освіти, у центрі якої перебуває особистість з її унікальним досвідом, потребами та можливостями. Його ідеї залишаються актуальними для сучасної педагогічної теорії та практики, оскільки сприяють формуванню освітнього середовища, орієнтованого на підтримку гідності, самореалізації та соціальної інтеграції кожної людини.

Список використаних джерел

1. Шеремет М.К., Супрун М.О. Основні наукові здобутки В.М. Синьова та його наукової школи. Наукові школи НПУ ім. М.П. Драгоманова. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2005. С. 138–243.
2. Супрун М.О. Академік В.М. Синьов та вітчизняна юридична психологія. Матер. всеукраїнської науково-практичної конференції: «Актуальні проблеми юридичної психології». Київ. Київський нац. ун-т внутрішніх справ, 2006. С. 50–54.
3. Супрун М.О. Пенітенціарні аспекти педагогіки співпраці академіка В.М. Синьова. Вісник Академії управління МВС. 2008. С. 170–177.
4. Супрун М.О. Внесок наукової школи академіка В.М. Синьова в розвиток загальної та спеціальної психолого-педагогічної науки. Професор В.М. Синьов: до 70-річчя із дня народження. Бібліографічний покажчик. Київ. НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2010. С. 13–23.
5. Супрун М.О. Дефектологія пенітенціарна. Міжнародна поліцейська енциклопедія. Т.8. Інформаційно-аналітична, освітня та наукова діяльність, психологічні засади поліцейської служби; міжнародне співробітництво. Київ. «Атіка». 2014. С. 1469-1470.

СЕКЦІЯ 2.СИНЕРГЕТИЧНА ПАРАДИГМА У СПЕЦІАЛЬНІЙ ОСВІТІ ЯК МІЖДИСЦИПЛІНАРНА ВЗАЄМОДІЯ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ, МЕДИЦИНИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

І. В. Бобренко
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (місто Київ)

ДО ПИТАННЯ РЕАЛІЗАЦІЇ ІНДИВІДУАЛЬНОГО ПІДХОДУ ДО НАВЧАННЯ ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ НА УРОКАХ ФІЗИЧНОЇ КУЛЬТУРИ В УМОВАХ НУШ

Здоров’я збереження школярів, які мають відхилення у стані здоров’я, в тому числі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, в закладах освіти є одним із найважливіших складників реалізації Концепції Нової української школи [12] і вагомим показником розвитку спеціальної освіти України в контексті реалізації принципу гуманізму і демократії.

Адаптивна фізична культура дітей з порушеннями інтелектуального розвитку середнього та старшого шкільного віку – потужний засіб гармонійного розвитку, здоров’язбереження, компенсації та корекції порушених і недорозвинених психофізичних функцій учнів з порушеннями інтелектуального розвитку легкого та помірного ступенів, що створює необхідні передумови для їх оптимальної абілітації / реабілітації та соціальної адаптації в суспільстві [2, 3, 4, 8, 10, 11, 15].

Викладання навчального предмету «Фізична культура» в спеціальних закладах загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку має специфіку, зумовлену особливостями психофізичного розвитку дітей, викликаними ураженнями центральної нервової системи. Процес навчання ускладнюється наявністю, окрім основних, інших порушень: зниження зору, порушень мови та мовлення, порушень опорно-рухового апарату, наявності психопатоподібних станів тощо. Такі поєднання ведуть до ще більш вираженої своєрідності психофізичного розвитку учнів. При цьому слід враховувати, що склад наявних класів неоднорідний за віком, станом здоров’я, особливостями психофізичного розвитку, рівнем фізичної підготовленості, а також здатністю до навчання учнів [3, 4, 15]. Відтак, потрібно відзначити необхідність індивідуального підходу в процесі фізичного виховання: не існує загальних особливостей психомоторики даної категорії дітей, є особливості розвитку, зумовлені індивідуальними психічним, фізичним і педагогічним анамнезами.

Мета дослідження: вивчення ефективності індивідуального підходу у роботі з підлітками з порушеннями інтелектуального розвитку різного ступеня при проведенні всіх форм занять з фізичного виховання в умовах НУШ.

Методи дослідження: теоретичний аналіз та узагальнення наукової, навчальної та методичної літератури з проблеми дослідження; кількісна та якісна обробка експериментальних даних; педагогічне спостереження; апробація підготовлених матеріалів у практиці.

Результати дослідження та їх обговорення. Під час вивчення навчального предмета «Фізична культура» в закладах загальної середньої освіти для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку індивідуалізація та диференціація навчання здійснюється в процесі особистісно зорієнтованої рухової діяльності з урахуванням індивідуальних психофізичних і психоемоційних особливостей учня, його можливостей і здібностей. В процесі проведення корекційно-розвивальної роботи вчитель має орієнтуватись на стан здоров'я конкретного учня, беручи до уваги висновки медичних оглядів, проводити заняття під лікарсько-педагогічним контролем [3, 4, 15].

Корекційно-розвивальна спрямованість освітнього процесу визначається наявністю індивідуальних психофізичних порушень дітей. Особливого значення індивідуальний підхід і диференціація навчання, як одна з форм реалізації індивідуального підходу, набуває при роботі з підготовчою та спеціальною групами [3, 4].

Індивідуальний підхід у процесі занять розглянутий нами як використання форм і методів педагогічного впливу відповідно до індивідуальних особливостей дитини, її морфофункціональних та особистісних психологічних особливостей, її потреб, можливостей та здібностей (як уроджених, так і соціально обумовлених). Індивідуальний підхід здійснюється за постійного медико-педагогічного спостереження за учнями.

Основні характеристики індивідуалізації та диференціації навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку на уроках фізичної культури:

– передбачає попередній аналіз психолого-педагогічного анамнезу учня та висновків медичних оглядів, педагогічне спостереження;

– забезпечує розробку системи психолого-педагогічного впливу на учня з урахуванням індивідуальних психофізичних, вікових, гендерних і психоемоційних особливостей учня; його можливостей і здібностей;

– сприяє активізації пізнавальної діяльності школярів і стимулює їх до самостійної роботи;

– передбачає врахування індивідуальних та групових особливостей учнів;

– допускає поділ учнів на групи / підгрупи з метою збільшення ефективності виконання навчальних завдань;

– може здійснюватися як у традиційній формі: врахування індивідуальних психофізичних і інших особливостей дітей, так і у формі системи рівневої диференціації на основі запланованих результатів навчання;

– допускає різні варіанти характеру та ступеня дозування допомоги з боку педагога / асистента вчителя;

– передбачає варіативність темпу вивчення навчального матеріалу, диференціацію навчальних завдань та рівня фізичного навантаження, вибір різних видів рухової активності.

За результатами медико-педагогічного контролю (що проводиться двічі на рік) та звіряння щоденника спостереження педагог має провести диференціацію учнів на типологічні групи (у першу групу включити дітей із відносно високим рівнем розвитку фізичних здібностей, у другу – з низьким рівнем розвитку). Протягом року склад груп може змінюватись в залежності від динаміки зміни психофізичного стану та розвитку фізичних якостей дітей, виявлених педагогічним та лікарським спостереженням та тестуванням [2, 3, 4].

Принципи індивідуалізації та диференціації навчання мають бути впроваджені при розробленні педагогами закладу освіти системи дидактичних і виховних впливів на основі індивідуальних особливостей психофізичного розвитку та дійсних навчальних можливостей кожного учня [1, 2, 5, 6, 7, 9, 13, 14, 16]. При розробленні індивідуальної освітньої траєкторії учня саме комплексний висновок про всі особливості учня (психофізичний розвиток школяра, особливості психоемоційного розвитку, висновки медичних оглядів і педагогічного спостереження тощо) дає можливість розробити правильні шляхи його корекційно-розвивального навчання, всебічного гармонійного розвитку і подальшої соціалізації в суспільстві [7, 8, 10, 11, 12].

Можливість оптимізації індивідуального підходу під час використання засобів фізичного виховання (насамперед, фізичних вправ) на уроках фізичної культури в умовах НУШ проаналізовано нами поетапно: підготовка до проведення гри; початок гри; перебіг гри; завершення гри.

На цих етапах індивідуальний підхід здійснюється з урахуванням: стану здоров'я; рівня фізичної підготовленості; характеру та інтенсивності рухової активності; рівня фізичного навантаження [3, 4].

При застосуванні індивідуального підходу на уроках фізичної культури в умовах НУШ доцільно забезпечити:

- постійний медико-педагогічний контроль;
- зміну інтенсивності психофізичного навантаження;
- відстеження психоемоційного стану;
- відповідність зміни обсягу фізичного навантаження;
- використання підготовчих вправ, тренування виконання фізичної вправи чи її елемента;
- використання спеціальних оздоровчих технологій;
- постійну підтримку мотивації учнів до виконання навчальних завдань;
- наявність альтернативного варіанта фізичної вправи, який може бути використаний за необхідності.

При організації адаптивного фізичного виховання підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку легкого та помірного ступенів в закладах загальної середньої освіти для осіб з особливими освітніми потребами в 5-10 класах Нової української школи ефективність застосування індивідуального підходу ґрунтується на реалізації індивідуалізації навчання і залежить від рівня професійної компетентності педагога.

Висновок. Таким чином, індивідуальний підхід – один із дієвих резервів оптимізації освітнього процесу в спеціальних закладах загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Індивідуальний підхід дозволяє максимально враховувати медичні обмеження та всі індивідуальні особливості кожного учня, що сприяє збереженню їхнього здоров'я та покращенню результатів навчання.

Список використаних джерел

1. Алєксєєва С. Індивідуалізація навчання: принципи побудови, методи і форми реалізації. Scientific practice: modern and classical research methods: Collection of scientific papers «ΛΌГОΣ» with Proceedings of the I International Scientific and Practical Conference (Vol. 2), Boston, February 26, 2021. BostonVinnytsia: Primedia eLaunch & European Scientific Platform, 2021 pp. 142-145. https://doi.org/10.36074/logos-26.02.2021.v2.41
2. Арефьєв, В. Г. Диференціація розвивально-оздоровчих занять з фізичної культури учнів основної школи: теорія і практика : монографія. Київ : Центр учбової літератури Нац. пед. ун. ім. М. П. Драгоманова, 2014. 196 с.
3. Бобренко І. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Лікувальна фізична культура» для 5-10 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Київ: Інститут спеціальної педагогіки імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2022. 158 с.
4. Бобренко І.В. Модельна навчальна програма «Фізична культура. 5-10 класи» для спеціальних закладів загальної середньої освіти для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та закладів загальної середньої освіти зі спеціальними класами для дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Київ: Інститут спеціальної педагогіки імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024. 122 с.
5. Енциклопедія освіти /Нац. академ. пед. наук України; [гол. ред. В. Г. Кремень; заст. гол. ред. В. І. Луговий, О. М. Топузов; відп. секр. С. О. Сисоєва; редкол. : О. І. Ляшенко, С. Д. Максименко, Н.Г.Ничкало та ін.]: 2-ге вид., допов. та перероб. Київ: Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
6. Круцевич Т.Ю. Методы исследования индивидуального здоровья детей и подростков в процессе физического воспитания. Київ: Олімпійська література, 1999. 232 с.
7. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/16828-25 від 13.08.2025 «Про інструктивно-методичні рекомендації щодо викладання навчальних предметів /інтегрованих курсів у закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році» https://drive.google.com/file/d/1vdjd5WtfN0cUdT1ZisM2roFJCHT4mBYT/view?pli=1
8. Лист Міністерства освіти і науки України № 1/17666-25 від 26.08.2025 «Про організацію освітнього процесу осіб з особливими освітніми потребами в закладах загальної середньої освіти у 2025/2026 навчальному році» https://drive.google.com/file/d/1e-dFD41t1emN2mQo7VRUklJ8fHa5VKwe/view
9. Москаленко Н. В., Шиян О. В. Інноваційні технології у фізичному вихованні школярів: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Дніпропетровськ: Інновація, 2011. 238 с.
10. Постанова Кабінету Міністрів України № 898 від 30.09.2020 «Про деякі питання державних стандартів повної загальної середньої освіти» (зі змінами, внесеними згідно з Постановою КМ № 972 від 30.08.2022) https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-deyaki-pitannya-derzhavnih-standartiv-povnoyi-zagalnoyi-serednoyi-osviti-i300920-898
11. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Баташева Н. І., Душка А. Л., Недозим І. В., Омельченко І. М., Орлов О. В. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навч.-метод. посіб. / за ред. В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко. Київ : «Наша друкарня». 2020. 435 с.

12. Розпорядження Кабінету Міністрів України від 14.12.2016 №988-р «Про схвалення Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти “Нова українська школа” на період до 2029 року» https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/988-2016-%D1%80#Text
13. Сергієнко Л. П. Тестування рухових здібностей школярів. Київ: Олімпійська література, 2001. 438 с.
14. Цьось А. В., Довганюк В. М., Ковальчук Н. М. Планування навчальної роботи з фізичної культури в школах I–III ступенів : навч. посіб. Луцьк : Надстир’я, 1998. 364 с.
15. Чудна Р. В. Адаптивне фізичне виховання дітей з вадами розвитку : навч.-метод. посіб. Київ; Донецьк : Норд-Прес, 2011. 308 с.
16. Tomilson C. A. The differentiated Classroom : Responding to the needs of all learners, 2nd edition / C. A. Tomilson. – Alexandria, V A : Association for Supervision and Curriculum Development, 2014. 197 p.

М. В. Боголюбська
здобувачка вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ЗНАЧЕННЯ СИНЕРГІЇ ПІД ЧАС РЕАБІЛІТАЦІЇ. ФІЛОСОФСЬКИЙ АСПЕКТ У ВЗАЄМОДІЇ ПЕДАГОГІКИ, ПСИХОЛОГІЇ І МЕДИЦИНИ

Це надзвичайно глибока та актуальна тема. У сучасному світі реабілітація перестала бути просто набором вправ чи медичних маніпуляцій. Це комплексний процес відновлення особистості, де синергія виступає не просто методом, а філософською основою.

Філософський аспект взаємодії педагогіки, психології та медицини.

Термін «синергія» (від грец. synergos — спільна дія) у контексті реабілітації означає, що результат взаємодії медицини, психології та педагогіки є значно більшим, ніж просто сума їхніх зусиль.

З філософської точки зору, людина — це цілісна система, де соматичне (тілесне), психічне та соціальне нерозривно пов’язані. Тому реабілітація — це не лікування окремого органу, а відновлення особистості у цілому.

Для досягнення максимального ефекту три дисципліни мають працювати не паралельно, а взаємопроникаюче, взаємодоповнююче.

Довгий час медицина розглядала тіло як механізм (за Декартом). Синергетичний підхід повертає до цілісності. Коли медик лікує тіло, психолог допомагає пацієнту відчути своїм, а педагог вчить, як цим тілом користуватися в нових умовах.

У синергії пацієнт перестає бути об'єктом маніпуляцій. Він стає співавтором власного одужання. Відбувається перехід від філософії «пасивної допомоги» до філософії «активного становлення».

Екзистенційний сенс реабілітації. Психологія та педагогіка вносять у медичний процес категорію сенсу. Без розуміння «навіщо» (психологія) та «як» (педагогіка) біологічне відновлення (медицина) часто не може відбутись.

Так, пришвидшенню одужання сприяє позитивний психологічний настрій та педагогічно правильна активність стимулюють нейропластичність та відновлення. Психологічний супровід під час медичних процедур нівелює страх і відчуття безпорадності та усуває депресію.

«Будь-яка емоція супроводжується виділенням певних гормонів, отже, - думки перетворюються на хімічні речовини та реакції, які впливають позитивно на процеси в організмі», - зазначає Язловецький В. С. [2].

Соціальна інклюзія, через корекційно-педагогічний компонент дозволяє людині не просто «вижити», а знайти своє місце в соціумі, навчитись новим навичкам і пристосуватись.

Синергія медицини, психології та педагогіки — це втілення гуманістичного в реабілітації та визнання того, що людина — це не лише біологічний організм, а й носій сенсу життя, волі та соціальних зв'язків.

Отже, адаптаційні можливості організму людини, дитини є багатовимірним, тому для вивчення і дослідження необхідні спільні зусилля науковців яку сфері педагогіки, так і психології, і медицини.

Список використаних джерел

1. Основи загальної і медичної психології, психічного здоров'я та міжособового спілкування: підручник І. Я. Губенко, О. С. Карнацька, О. Т. Шевченко. – 3-є вид., стер. – К.: ВСВ Медицина, 2021. – 312 с.
2. Язловецький В. С. Учням про здоров'я. Кіровоград: РВЦ КДПУ ім. Володимира Винниченка, 2000 - 2012 с.

Х. Ю. Вигура-Шатан
здобувачка вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
О. П. Круглик
кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

СУРДО-ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ В ПОСТІМПЛАНТАЦІЙНИЙ ПЕРІОД

Порушення слуху у дітей суттєво впливає на формування мовленнєвих, комунікативних та когнітивних навичок, що потребує ранньої діагностики та інтенсивної корекції. Кохлеарна імплантація є ефективним методом слухової реабілітації дітей із тяжкими та глибокими порушеннями слуху. Імплантування забезпечує доступ до звукової інформації. Якість подальшого мовленнєвого розвитку визначається системним сурдо-логопедичним супроводом, що охоплює розвиток слухового сприймання, формування фонематичних процесів, артикуляційної бази та комунікативної компетентності.

Постімплантаційний період є критично важливим для запуску слухомовленнєвих механізмів та потребує чітко структурованої програми втручання з активним залученням батьків.

Постімплантаційний період умовно поділяють на три етапи:

1. ранній (0–3 міс.) — адаптаційний період;
2. середній (3–12 міс.) — формування слухового сприймання;
3. пізній (>12 міс.) — активний мовно-мовленнєвий розвиток.

Основні особливості першого етапу:

- дитина реагує на звук нестабільно;
- можлива гіперчутливість або, навпаки, слабка реакція;
- слухове сприймання фрагментарне;
- емоційні реакції можуть бути різними (страх, зацікавленість, уникання).

Основні завдання фахівця:

1. Формування позитивної емоційної реакції на звук.
2. Розвиток виявлення звуку.
3. Формування умовної слухової реакції.
4. Навчання батьків слуховому моніторингу.

Практична робота може включати: вправи «є звук — немає звуку»; стимуляція реакції повороту голови; використання контрастних за гучністю сигналів; формування слухового очікування через паузу; щоденна перевірка 6 звуків Лінга.

Основні процеси другого етапу:

- локалізація джерела звуку;
- диференціація немовленнєвих сигналів;
- розрізнення складів;
- впізнавання знайомих слів;
- формування пасивного словника.

Завдання:

1. Перехід від виявлення до розрізнення.
2. Формування слухової пам’яті.
3. Підключення слуху до артикуляції.
4. Розвиток наслідування.

Практичні інструменти можуть включати: закритий вибір (2–3 предмети); слухові лото; диференціація складів (па–ба, ма–на); ритмічне моделювання слів; слухові інструкції з поступовим ускладненням.

Характерні особливості третього етапу:

- зростає словниковий запас;
- з’являються дво- та трислівні конструкції;
- формується граматичний лад;
- активізується комунікативна ініціатива.

Завдання фахівця:

1. Формування фонематичних процесів.
2. Розвиток складової структури слова.

3. Постановка та автоматизація звуків.
4. Формування граматичних категорій.
5. Розвиток зв’язного мовлення.

Практична робота може включати: слухові ланцюжки; вправи на перший/останній звук; розширення висловлювання; моделювання фраз за схемами; рольові ігри.

Постімплантаційний період має певні особливості:

- нерівномірність прогресу (розвиток може мати стрибкоподібний характер);
- залежність від віку імплантації (чим раніше проведено КІ, тим вищі шанси на наближення до вікової норми);
- вплив тривалості слухової депривації (діти з довготривалою глухотою потребують більш інтенсивної терапії);
- значення когнітивних функцій (пам’ять, увага, мислення суттєво впливають на темп формування слуху.

Сурдо-логопедичний супровід повинен бути індивідуалізований, з урахуванням віку дитини, рівня слухового сприйняття, мовленнєвого розвитку та соціального оточення. До найефективніших методик належать:

1. Аудитивна стимуляція: використання звукових іграшок, музичних сигналів, фонемні вправи, що сприяють активації слухового сприймання та дискримінації.

2. Формування фонематичного слуху: поступове ускладнення слухових завдань: від розпізнавання гучності та тривалості до диференціації подібних фонем.

3. Розвиток моторики: вправи на переключення загального, пальчикового, артикуляційного праксису, вправи на розвиток правильного мовленнєвого дихання, постановку звуків та координацію артикуляції.

4. Комунікативно-ігрові технології: ігрові вправи сприяють природному входженню мовлення у контекст комунікації.

5. Сімейний супровід: консультації батькам щодо мовленнєвого середовища, навичок слухового тренування та домашніх занять — ключовий компонент успішної реабілітації.

Перші 2 роки після активації — найвідповідальніші. Завдання фахівця навчити батьків дитини: забезпечувати постійне носіння процесора; створювати багате мовленнєве середовище; виконувати щоденні слухові вправи; уникати перевантаження шумом; підтримувати позитивну мотивацію.

Висновки

Постімплантаційний період є ключовим етапом слухомовленнєвого розвитку дитини з кохлеарною імплантацією. Він вимагає чіткої поетапної організації сурдо-логопедичного супроводу, інтенсивної слухової стимуляції та системної роботи з батьками. Саме в цей період закладається фундамент подальшої мовленнєвої, когнітивної та соціальної інтеграції дитини.

Список використаних джерел

1. Шевченко В.М. Реабілітація дітей з порушеннями слуху в Україні на сучасному етапі // Вісник НАПН України. – Київ: НАПН України. – 2021. – 3(2). https://doi.org/10.37472/2707-305X-2021-3-2-8-1
2. Johnson J. et al. *Auditory training after cochlear implantation in children*. Journal of Communication Disorders, 2022.
3. Peterson G. E., Lehiste I. *Perception of Speech Sounds*. Baltimore: University Press, 2019.

Д. С. Волков,
доцент,
Український державний університет науки та технологій
ННІ «УДХТУ» (місто Дніпро)
З. С. Черній,
здобувач вищої освіти,
Український державний університет науки та технологій
ННІ «УДХТУ» (місто Дніпро)

ЗВУКОЧУТЛИВІСТЬ ТА ВПЛИВ ШУМУ НА НАВЧАННЯ

Звукочутливість, або звукова гіперреактивність – вид сенсорної чутливості, набута або вроджена підвищена аудіочутливість, через яку повсякденні звуки можуть бути неприємними або болісними. Включають в себе гіперакузію (аномально гострий слух або (і) хвороблива чутливість до звуків) та мізофонію (негативне ставлення і навіть відраза до звуків; ця патологія є неврологічним розладом та медичною проблемою; найчастіше мізофонія буває селективною – тобто, ненависть до звуків вибіркова; люди з цим захворюванням страждають на підвищену звукову чутливість, яка пов’язана з певними звуками). У значній кількості випадків звукочутливість є неадаптивною – тобто зникнення до неприємних звуків не відбувається, і вони продовжують однаково впливати на людину протягом всього їх періоду дії.

Це може значно впливати на якість життя, навчання та соціалізацію: людина, що не має можливості витримати гулу натовпу, буде уникати людських скупчень, що може призводити до ізоляції від однолітків та складнощів з порозумінням інших. Звукочутливі діти можуть уникати знаходження в класній кімнаті під час перерви, шкільних святкувань через неспроможність витримати шум.

Шум у цьому тезисі визначається як скупчення небажаних звуків, що часто відбуваються протягом тривалого часу. Відомо, що шум має численний вплив на навчання, зазвичай негативний, сприяючи погіршенню пам’яті, контролю уваги та дій, когнітивних здібностей, обробки та розуміння вербального матеріалу. Шум впливає на усі категорії учнів та педагогів, але найбільш вразливими до впливу шуму виявлені діти віком від шести до дванадцяти років та звукочутливі люди будь-якого віку.

Голосні класні кімнати або аудиторії відволікають від навчального матеріалу та спричиняють стресовий стан як учнів та студентів, так і педагогів, яким приходиться піднімати голос щоб бути почутими, що призводить до підвищеного серцебиття, через що збільшується ризик розвитку проблем зі здоров'ям, та сприяє негативному ставленню учнів до навчання, яке починає асоціюватися з криками, галасом та негативними емоціями. Це призводить до спаду мотивації до навчання.

Голосні звуки також впливають на можливість відпочивати та душевний спокій людини. Звукочутлива людина втрачає багато енергії на контакт з зовнішнім світом, яка не встигає відновлюватися, що залишає її втомленою та роздратованою. Недостатній відпочинок згодом сприяє зменшенню уваги, самоконтролю, погіршенню пам'яті. Про такий досвід повідомляють представники різних груп населення, такі як люди з синдромом дефіциту уваги та гіперактивності (СДУГ), аутизмом, тінітусом, пост-травматичним розладом, що поширюється серед усіх груп населення через стан війни.

Більша частина існуючих матеріалів по праці з гіперакузією зосереджені на «виправленні» звукочутливості, зменшенні проявів «некоректної» поведінки, спричиненої роздратуванням та стресом через шум, та заохочуванні повернення до нормалізованого стану мозку, що часто не є повністю можливим та лише поглиблює тенденцію маскування та зневаги проблеми. Ігнорування сенсорної гіперреактивності призводить до постійного стану підвищеного стресу, що може мати психосоматичні або поведінкові наслідки та поглиблювати негативний стан життя людини.

Психосоматичні наслідки постійного стресу сприяють зменшеній продуктивності та відвідуваності через захворювання. Шум утворює ворожу середу, що виключає з себе частину населення та підвищує рівень стресу як в звукочутливих людей, так і в людей зі стандартною чутливістю.

Таким чином розуміємо, що зменшення шуму в навчальних середовищах допоможе в пристосуванні їх до звукочутливих людей, що сприяє включенню їх у навчальний процес та соціалізацію, а також стане позитивним впливом на педагогів та усіх учнів, сприяючи покращенню результатів навчання, сприйняттю навчального матеріалу, пам'яті та обробці матеріалу.

Приклади адаптації середовища для звукочутливих людей та/або зменшення шуму, його впливу на людей в ньому:

1. Акустично коректна архітектура: будування класних кімнат, аудиторій, розмір, дизайн, компонування яких сприяє зменшенню зовнішнього та внутрішнього шуму.
2. Політики контролю шуму: правила обмеження гучності технологічних виробів, музики відповідно до фіксованих норм.
3. Створення або виділення«тихих зон» відпочинку з адекватною звукоізоляцією та низько-стимулюючим інтер'єром в навчальних закладах, що створить безпечне місце для звукочутливих учнів. Такі місця також покращать життя інших учнів та студентів, в яких буде місце, де вони зможуть регрупуватися та позбавитися стресу.

4. Поширення захисних засобів слуху: надання захисних навушників для використання під час перерв в навчальних закладах, на суспільних заходах.

5. Популяризація знань про проблему шуму: тренінги, навчальні лекції в школах, інформаційні кампанії що поширюють інформацію про гіперакузію, що підвищить обізнаність про проблему та змоделює більш лояльне та інформоване ставлення до звукочутливих людей.

М.І. Гарасим
здобувач вищої освіти,
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка
Т.І. Валько
доктор філософії, старший викладач кафедри
спеціальної та інклюзивної освіти,
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка

ОСОБЛИВОСТІ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У сучасних умовах розвитку суспільства значна увага приділяється проблемам особистісного розвитку дітей та підлітків, зокрема формуванню їхньої самосвідомості та уявлень про себе. Підлітковий вік є важливим етапом становлення особистості, адже саме в цей період активно формується самооцінка, система цінностей та процес самоідентифікації [4]. Самоідентифікація передбачає усвідомлення людиною власної індивідуальності, своїх можливостей, особистісних характеристик та місця у суспільстві. Особливої актуальності набуває проблема самоідентифікації підлітків з інтелектуальними порушеннями, оскільки особливості їхнього пізнавального розвитку можуть ускладнювати формування адекватних уявлень про себе. Обмежений життєвий досвід, труднощі у спілкуванні та особливості розвитку мислення можуть впливати на процес усвідомлення власних якостей, інтересів та життєвих цінностей. Саме тому дослідження особливостей самоідентифікації підлітків з інтелектуальними порушеннями є важливим для організації ефективної педагогічної та корекційно-розвиткової роботи.

Мета статті полягає у тому щоб визначити особливості самоідентифікації підлітків з інтелектуальними порушеннями шляхом аналізу результатів анкетування.

Проблема формування самосвідомості та самоідентифікації особистості розглядалася у працях багатьох науковців. У галузі спеціальної педагогіки значний внесок у дослідження розвитку особистості дітей з інтелектуальними порушеннями зробили українські науковці, зокрема В. Синьов, В. Бондар, М. Ярмаченко, В. Засенко, О. Хохліна та ін. Дослідники зазначають, що формування уявлень про себе у дітей з інтелектуальними порушеннями

відбувається повільніше, ніж у дітей з нормотиповим розвитком, і може супроводжуватися труднощами в усвідомленні власних можливостей та соціальних ролей [2]. Науковці підкреслюють, що процес становлення самосвідомості у підлітків з інтелектуальними порушеннями значною мірою залежить від умов навчання, соціального середовища та спеціально організованої корекційно-розвиткової роботи.

У педагогіці самоідентифікація розглядається як процес усвідомлення людиною власної особистості, своїх характеристик, інтересів та належності до певних соціальних груп. Вона містить когнітивний компонент (знання про себе), емоційний компонент (ставлення до себе) та поведінковий компонент (прояв особистості у діяльності та спілкуванні) [3]. Для підлітків з інтелектуальними порушеннями формування цих компонентів може бути ускладненим через особливості розвитку мислення, мовлення та обмежений соціальний досвід.

З метою визначення особливостей самоідентифікації підлітків з інтелектуальними порушеннями було проведено анкетування. Анкета містила низку запитань, спрямованих на визначення уявлень підлітків про себе, власні інтереси та життєві цінності. Перше запитання анкети було спрямоване на визначення того, як підлітки сприймають себе: «Опиши себе. Який ти?». Аналіз відповідей показав, що 40% опитаних підлітків охарактеризували себе узагальненою позитивною рисою – «хороший». Ще 20% респондентів описали себе за допомогою декількох позитивних характеристик («красива, добра, гарна»). 20% підлітків у своїй відповіді звернули увагу на зовнішні ознаки («маю довге волосся, у светрі, спідниця»). Водночас 20% респондентів не змогли дати чіткої відповіді на поставлене запитання. Отримані результати свідчать про те, що самоопис підлітків з інтелектуальними порушеннями переважно має простий і конкретний характер. Частина респондентів описує себе через окремі зовнішні ознаки або загальні позитивні якості, що може свідчити про недостатній рівень сформованості уявлень про власні особистісні характеристики. Наступне запитання анкети було спрямоване на визначення життєвих цінностей підлітків: «Що для тебе важливо?». Аналіз відповідей показав, що 60% респондентів не змогли чітко сформулювати власну думку та відповіли «не знаю». Водночас 20% підлітків зазначили як важливе дотримання певних правил або щоденних обов’язків («вчасно прокидатись, не спізнитись»). Ще 20% опитаних назвали важливою подію суспільного значення – «перемога України». Отримані результати свідчать про те, що значна частина підлітків з інтелектуальними порушеннями має труднощі у визначенні та вербалізації власних життєвих цінностей, що може бути пов’язано з особливостями розвитку мислення та обмеженим соціальним досвідом.

Отже, результати проведеного анкетування показали, що самоідентифікація підлітків з інтелектуальними порушеннями має певні особливості. Їхні уявлення про себе переважно є простими та конкретними, а формулювання власних цінностей і особистісних характеристик викликає труднощі. Це свідчить про необхідність цілеспрямованої педагогічної

підтримки, спрямованої на розвиток самосвідомості, формування адекватної самооцінки та розширення уявлень підлітків з інтелектуальними порушеннями про власні можливості та життєві перспективи.

Список використаних джерел

1. Засенко В. В. Спеціальна педагогіка. Київ : Освіта, 2017. 320 с.
2. Синьов В. М., Бондар В. І. Основи дефектології. Київ : Вища школа, 2011. 215 с.
3. Хохліна О. П. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Київ : Освіта України, 2012. 286 с.
4. Ярмаченко М. Д. Основи спеціальної педагогіки. Київ : Вища школа, 2005. 320 с.

О. П. Глоба
доктор педагогічних наук, професор,
Національний технічний університет України
«Київський політехнічний інститут
імені Ігоря Сікорського» (місто Київ)

КОРЕКЦІЙНА ПСИХОПЕДАГОГІКА – НАУКА, ЩО ВИПЕРЕДИЛА ЧАС

Сучасний розвиток освіти характеризується глибокими трансформаційними процесами, пов’язаними з гуманізацією освітнього простору, інтеграцією наукових знань та впровадженням інноваційних педагогічних технологій. Одним із ключових напрямів цих змін є розвиток інклюзивної освіти, що ґрунтується на принципах рівності, доступності та поваги до індивідуальних особливостей кожної людини. У цьому контексті особливого значення набуває корекційна психопедагогіка як наукова галузь, що забезпечує теоретичне обґрунтування та практичну реалізацію освітньої підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Корекційна психопедагогіка сформувалася на межі педагогіки, психології, медицини та соціології, що визначає її міждисциплінарний характер. Вона досліджує закономірності розвитку дітей і дорослих з різними порушеннями психофізичного розвитку, а також розробляє методи їхнього навчання, виховання та соціалізації.

Проведений теоретичний аналіз наукових джерел дозволив визначити особливості застосування синергетичного та мультидисциплінарного підходів у корекційній психопедагогіці та системі інклюзивної освіти. Результати дослідження свідчать про те, що сучасна освітня практика поступово переходить від вузькоспеціалізованих моделей навчання до інтегративних форм організації освітнього процесу, у яких поєднуються педагогічні, психологічні, медичні та соціальні чинники розвитку особистості.

Однією з інноваційних концепцій корекційної психопедагогіки є синергетичний підхід, який розглядає освітній процес як складну динамічну систему, що розвивається внаслідок взаємодії різних компонентів.

Синергетична парадигма дозволяє дослідити взаємозв'язки між педагогічними, психологічними, медичними та соціальними факторами розвитку особистості та створити цілісну модель освітньо-реабілітаційного середовища.

Фундаментальною основою синергетичному підходу у сучасній спеціальній педагогіці слугує відомий усім практикам мультидисциплінарний підхід, який передбачає співпрацю фахівців різних галузей знань у процесі підтримки осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Така взаємодія потребує чіткої координації професійних дій і сприяє комплексному розв'язанню проблем розвитку особи з ООП.

Особливої актуальності ці питання набувають у контексті розвитку інклюзивної освіти, яка спрямована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх здобувачів. Інклюзивне освітнє середовище передбачає створення безбар'єрного простору, адаптацію навчальних програм, використання індивідуальних освітніх траєкторій та застосування корекційно-розвиткових методик.

Разом із тим у практиці впровадження інклюзивної освіти виникає низка суперечностей, зокрема між необхідністю забезпечення рівних освітніх можливостей для всіх та потребою у спеціалізованій ексклюзивній підтримці. Дослідження показують, що не всі діти з тяжкими порушеннями розвитку можуть повністю інтегруватися у загальноосвітнє середовище, тому спеціальна освіта продовжує відігравати важливу роль у системі освіти. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних моделей організації освітнього процесу, які б поєднували принципи інклюзивності та спеціалізації.

Висновки. Корекційна психопедагогіка як міждисциплінарна галузь науки значно випереджає свій час, оскільки інтегрує досягнення педагогіки, психології, медицини та соціології для вирішення складних проблем розвитку людини.

Синергетичний підхід дозволяє розглядати освітній процес як складну динамічну систему, у якій взаємодія різних факторів створює нові можливості для розвитку особистості. Мультидисциплінарний підхід, у свою чергу, забезпечує практичну реалізацію цієї концепції через співпрацю фахівців різних галузей.

Інклюзивна освіта виступає сучасною гуманістичною моделлю розвитку освітніх систем, проте її ефективна реалізація потребує створення безбар'єрного середовища, розвитку міжпрофесійної співпраці та впровадження інноваційних педагогічних технологій.

Список використаних джерел

1. Глоба О. П., Бессарабова О. В., Антонова-Рафі Ю. В. Диференційна функціональна діагностика та корекція рухової сфери у дітей дошкільного віку с.1504-1523 / «Перспективи та інновації науки»: журнал. 2025. № 3(49) 2025. С. 1972 DOI: https://doi.org/10.52058/2786-4952-2025-3(49)

2. Колупаєва А. А. *Основи інклюзивної освіти*. Київ : А.С.К., 2012. 308с.

3. Синьов В. М. *Спеціальна педагогіка*. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2018. 392 с.

4. Hloba O., Vodychar Ja., Antonova-Rafi Yu., Harnyk T., Sinyova Ye. (2025). Informatsiina medytsyna ta komplementarna reabilitatsiia u sporti vyshchykh dosiahnen [Information medicine and complementary rehabilitation in sports of higher achievements]. Phytotherapy. Journal, 1, 108–114, doi: https://doi.org/10.32782/2522-9680-2025-1-108
5. Viktor Hladush, Peter Krška and Alexsandr Hloba. Pedagogical conditions for the development of diagnostic competence of future special education teacher. AIP Conference Proceedings 2647, 040056 (2022); https://doi.org/10.1063/5.0104567 Published Online: 01 November 2022.
6. Hakim L., Fitriani M. Synergy in special education program design. *International Journal of Special Education*. 2024. Vol. 39. P. 51–64.
7. Price D. Interprofessional collaboration in special education. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. Article 1581257.

О.С. Горлачов
кандидат психологічних наук, доцент,
практичний психолог-методист, учитель-методист,
Спеціальна школа № 9 (місто Київ)
О.О. Горлачова
вчитель-дефектолог,
Спеціальна школа № 9 (місто Київ)

ІННОВАЦІЙНА МОДЕЛЬ ПОСІБНИКА НОВОГО ПОКОЛІННЯ З УКРАЇНСЬКОЇ ЖЕСТОВОЇ МОВИ: ЛІНГВОДИДАКТИЧНИЙ ТА СУРДОПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТИ

Трансформація освітнього простору України та інклюзивна стратегія держави зумовлюють високий попит на якісне вивчення української жестової мови (УЖМ). Тому сучасна освітня парадигма вимагає створення комплексних ресурсів, що здатні подолати розрив між теоретичними знаннями та практичною методикою викладання. Інноваційна модель посібника нового покоління з УЖМ спрямована на формування універсального інструменту, який враховує найновіші дослідження лінгводидактики та передовий досвід сурдопедагогіки.

Автори Горлачов О. С. та Горлачова О. О. представили навчальний посібник «Українська жестова мова» (Н 90, Н 91), призначений для першокласників із особливими освітніми потребами [3, 4]. Метою видання є подолання розриву між теоретичними основами та практичним застосуванням УЖМ через створення цілісного ресурсу для вчителів та учнів.

Розробка інноваційного посібника з УЖМ базується на системі фундаментальних принципів, що виводять навчання за межі механічного засвоєння жестів, трансформуючи його у цілісний міждисциплінарний процес [1]. В основу сучасної концепції було закладено такі критерії:

1. Теоретико-методологічні та семіотико-лінгвістичні засади, тобто розгляд УЖМ як цілісної знакової системи.

2. Психолого-педагогічний фундамент із дотриманням орієнтації на когнітивний розвиток особистості з порушеннями слуху в умовах візуальної комунікації.

3. Соціокультурний вектор: посібник не лише навчає мові, а й сприяє глибокому розумінню культури, менталітету, ідентичності та прав осіб з порушеннями слуху. Це закладає підґрунтя для справжньої соціалізації, що корелює з концептуальними дослідженнями Колесника І. П.

Особливе місце в межах розробленої концепції посідає сучасна методологія навчання дитячої аудиторії, що вимагає адаптації теоретичних засад до вікових, пізнавальних та слухо-мовленнєвих особливостей розвитку дитини з порушеннями слуху [2]. Навчальне видання є емоційно привабливим, доступним та базується на таких принципах:

- ігрове навчання та емоційне залучення (використання сюжетних ліній та ігрових методик для підтримки інтересу).
- візуальність та тематична наближеність (контент відображає повсякденний світ дитини через яскраві візуальні образи).
- мовна натуральність та мультисенсорність (залучення різних каналів сприйняття (зір, дотик, рух) для засвоєння природної мови).
- спіралеподібність (принцип поступовості та регулярного повторювання матеріалу).
- педагогічне партнерство (методична підтримка для дорослих (батьків, вчителів, сурдопедагогів) у структурі посібника).

Практична реалізація окреслених принципів у навчальному процесі можлива лише за умови впровадження конкретних методів та прийомів, що трансформують посібник із пасивного джерела інформації на «живий» інструмент інтерактивного навчання. Ефективність роботи на уроці забезпечується через перехід від пасивного спостереження до активного моделювання ситуацій спілкування, де учні взаємодіють як між собою, так і з оточуючими. Це супроводжується широким використанням візуальної підтримки та відеоматеріалів для правильного відтворення дактилем і жестів.

Важливою складовою методики є регулярний зворотний зв’язок між учителем та учнем для корекції техніки виконання жестів. Такий підхід дозволяє створити безпечне освітнє середовище, яке заохочує до вільної практики, мінімізує страх помилки та сприяє подоланню комунікативних бар’єрів.

Інноваційна модель посібника з УЖМ — це стратегічний ресурс для розбудови безбар’єрного простору. Впровадження цієї моделі робить навчання системним, методологічно обґрунтованим та людиноцентрованим. Завдяки синергії лінгводидактики, семіотики, сурдопедагогіки та соціокультурного компонента, посібник формує в учнів не просто «словниковий запас», а реальну комунікативну компетенцію.

Отже, представлена модель посібника нового покоління — це не лише крок до модернізації спеціальної освіти, а й потужний фундамент для побудови інклюзивного діалогу. Завдяки поєднанню наукової глибини та практичної

доступності, видання стає ключовим інструментом, що перетворює вивчення української жестової мови на процес свідомого культурного збагачення. Це інвестиція в успішну соціалізацію кожної дитини та формування суспільства, де мовні особливості не є бар'єром, а стають містком до взаєморозуміння та рівних можливостей для всіх.

Список використаних джерел

1. Горлачов О. С. Теорія міміко-жестового мовлення та сурдоперекладу в структурі формування точності семантичних значень. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 37 : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2019. С. 34-39.

2. Горлачов О. С. Психологічні засади вивчення дактильного та міміко-жестового мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 38 : збірник наукових праць. Київ : Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2019. С. 71-76.

3. Горлачов О. С., Горлачова О. О. Українська жестова мова: навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (Н 90, Н 91) 1 клас (у 2-х частинах), частина 1. Київ : ТОВ «ВИДАВНИЦТВО АТЛАНТ», 2024. 144 с. : іл.

4. Горлачов О. С., Горлачова О. О. Українська жестова мова: навчальний посібник для осіб з особливими освітніми потребами (Н 90, Н 91) 1 клас (у 2-х частинах), частина 2. Київ : ТОВ «ВИДАВНИЦТВО АТЛАНТ», 2024. 144 с. : іл.

Н.В. Дмитрієва
здобувачка вищої освіти,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди,
(місто Харків)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ГЕОГРАФІЧНИХ ПОНЯТЬ У ДІТЕЙ СЕРЕДНЬОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним впровадженням принципів інклюзивного навчання, що передбачає забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх дітей, зокрема для учнів з особливими освітніми потребами. Однією з актуальних проблем спеціальної педагогіки є організація ефективного навчання дітей із порушеннями зору, оскільки обмежені можливості зорового сприймання істотно впливають на процес пізнання навколишнього світу та засвоєння навчального матеріалу.

Важливе місце у системі шкільної освіти посідає географія як навчальний предмет, що сприяє формуванню цілісної картини світу, розвитку просторового мислення, уміння аналізувати природні та соціально-економічні явища. Засвоєння географічних знань ґрунтується на формуванні системи понять, які відображають основні закономірності розвитку природи, взаємозв'язки між природними компонентами та діяльністю людини. Саме тому проблема

формування географічних понять у школярів зі зниженим зором потребує особливої уваги з боку педагогів і дослідників.

У наукових працях вітчизняних і зарубіжних учених розкрито різні аспекти навчання дітей з порушеннями зору, зокрема питання їхнього психічного розвитку, особливостей пізнавальної діяльності та організації освітнього процесу. Значний внесок у дослідження цієї проблематики зробили В. Синьов, С. Миронова, В. Бондар, Л. Фомічова та інші науковці. У їхніх роботах підкреслюється, що обмежені можливості зорового аналізатора призводять до певних труднощів у формуванні уявлень про навколишній світ, зокрема щодо просторових відношень, форми, розмірів і взаєморозташування об’єктів [1; 3].

Формування географічних понять є складним пізнавальним процесом, який передбачає узагальнення та систематизацію знань про географічні об’єкти і явища. Для учнів середнього шкільного віку характерним є перехід від конкретно-образного до абстрактно-логічного мислення, що створює сприятливі умови для засвоєння складних наукових понять. Проте у дітей зі зниженим зором цей процес може відбуватися повільніше через обмеженість зорового сприйняття та недостатність сенсорного досвіду.

Однією з основних труднощів у навчанні географії учнів з порушеннями зору є робота з картографічними матеріалами, схемами, діаграмами та іншими видами наочності, що традиційно ґрунтуються на зоровому сприйманні. Нерідко це призводить до фрагментарності знань та недостатнього розуміння просторових зв’язків між географічними об’єктами. У зв’язку з цим важливим завданням учителя є адаптація навчального матеріалу та використання спеціальних дидактичних засобів, які враховують особливості сприймання слабозорих дітей [2, с. 32].

Ефективність формування географічних понять у цієї категорії учнів значною мірою залежить від використання різноманітних методів і прийомів навчання. Доцільним є застосування збільшених та контрастних карт, рельєфних моделей, тактильних схем, макетів природних об’єктів. Важливу роль відіграє також словесний опис географічних явищ і процесів, який допомагає учням створити більш повні уявлення про досліджувані об’єкти.

Особливе значення має поєднання різних аналізаторів у процесі навчання – зорового, слухового та тактильного. Такий підхід сприяє формуванню більш цілісного сприймання інформації та забезпечує кращу її засвоюваність. Крім того, ефективними є практичні роботи, дослідницькі завдання, моделювання природних процесів, робота з адаптованими картами або рельєфними картами та дидактичними матеріалами.

Важливим педагогічним чинником є індивідуалізація навчання та створення спеціальних умов для освітньої діяльності слабозорих учнів. До таких умов належать оптимальне освітлення робочого місця, використання збільшених шрифтів, контрастних кольорів у навчальних матеріалах, а також забезпечення достатнього часу для виконання завдань. Усе це сприяє

підвищенню ефективності навчального процесу та формуванню стійких географічних знань.

Отже, формування географічних понять у дітей середнього шкільного віку зі зниженим зором має певні специфічні особливості, пов'язані з обмеженими можливостями зорового сприймання та недостатністю сенсорного досвіду. Для підвищення ефективності цього процесу необхідно використовувати спеціальні методичні підходи, адаптовані навчальні матеріали та різноманітні дидактичні засоби. Комплексне врахування психофізичних особливостей слабозорих учнів сприятиме формуванню повноцінних географічних уявлень і понять, а також підвищенню рівня їхньої пізнавальної активності.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І**.** Дидактика спеціальної освіти. Київ : Либідь, 2005. 368 с.
2. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки**.** Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський національний університет, 2010. 264 с.
3. Синьов В. М., Федоренко С. В. Олігофренопедагогіка та спеціальна педагогіка**.** Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 312 с.
4. Фомічова Л. І. Навчання дітей з порушеннями зору**.** Київ : Освіта, 2004. 208 с.

О. М. Дубовик
кандидат психологічних наук, доцент,
доцент кафедри спеціальної психології ФСОСП
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

КЛІНІЧНА ПСИХОЛОГІЯ У МІЖДИСЦИПЛІНАРНОМУ ПРОСТОРІ ДОСЛІДЖЕННЯ ПСИХІЧНОГО ЗДОРОВ'Я ОСОБИСТОСТІ

Проблема психічного здоров'я особистості в сучасному суспільстві набуває особливої актуальності у зв'язку з динамічними соціальними трансформаціями, зростанням психоемоційних навантажень, кризовими явищами у соціальному середовищі та поширенням психічних і психосоматичних розладів. У цих умовах дослідження психічного здоров'я виходить за межі окремих наукових дисциплін і потребує комплексного, міждисциплінарного підходу, що поєднує здобутки психології, медицини, педагогіки та соціальної роботи.

Клінічна психологія у цьому контексті посідає особливе місце, оскільки виступає інтегративною галуззю наукового знання, спрямованою на вивчення психологічних механізмів виникнення, перебігу та подолання психічних порушень, а також на розроблення ефективних методів психологічної допомоги та психосоціальної підтримки особистості. Саме клінічна психологія забезпечує поєднання медико-біологічного, психологічного та соціального підходів до розуміння психічного здоров'я людини. Клінічна психологія забезпечує: дослідження психологічних механізмів психічних розладів; розроблення

методів психодіагностики та психокорекції; інтеграцію психотерапевтичних підходів; участь у системі психосоціальної допомоги [1].

У сучасній науковій парадигмі психічне здоров'я розглядається як складне багатовимірне явище, що формується під впливом біологічних, психологічних, соціальних та культурних чинників. Такий підхід зумовлює необхідність розвитку міждисциплінарного дослідницького простору, в межах якого відбувається інтеграція теоретичних концепцій, методологічних підходів і практичних технологій різних галузей знань. Взаємодія клінічної психології з медициною, педагогікою та соціальною роботою дозволяє сформувати цілісне бачення психічного здоров'я особистості, а також забезпечити ефективні механізми його підтримки, профілактики порушень та психосоціальної реабілітації.

Особливої значущості міждисциплінарний підхід набуває у сучасних умовах, коли проблеми психічного здоров'я все частіше мають комплексний характер і пов'язані не лише з медичними, а й з соціальними, освітніми та психологічними факторами. У цьому зв'язку клінічна психологія постає як ключова ланка у системі наукового аналізу та практичного вирішення проблем психічного благополуччя особистості.

Міждисциплінарна інтеграція дозволяє сформувати цілісне бачення психічного здоров'я особистості, враховуючи як внутрішні, так і зовнішні чинники [2]. Це сприяє: підвищенню точності діагностики; удосконаленню психотерапевтичних підходів; розробці ефективних стратегій профілактики; створенню комплексних програм допомоги.

Клінічна психологія у міждисциплінарному виступає ключовим напрямом сучасного наукового знання, що забезпечує комплексне дослідження психічного здоров'я особистості. Клінічна психологія у міждисциплінарному просторі відкриває нові можливості для поглиблення наукового розуміння психічного здоров'я, удосконалення методів психологічної діагностики, профілактики та психокорекції, а також для розвитку ефективних моделей міждисциплінарної взаємодії у сфері психосоціальної допомоги.

Список використаних джерел

1. Liu C., Gui J., Ma Y., Interdisciplinary intervention to improve mental health and academic adaptation // Frontiers in Psychology. — 2025. — DOI: 10.3389/fpsyg.2025.1732927.

2. Moore M. B., Gilrain K., Brosig C. та ін., Current landscape of psychologists in academic health centers: roles and structural models // Journal of Clinical Psychology in Medical Settings. — 2024. — DOI: 10.1007/s10880-024-10040-6.

Г. Т. Каландія
здобувач вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

СТРУКТУРНІ ОСОБЛИВОСТІ ДЕПРЕСИВНОЇ СИМПТОМАТИКИ У ДОРОСЛИХ ІЗ НАБУТОЮ ВТРАТОЮ ЗОРУ В КОНТЕКСТІ ІНКЛЮЗИВНОЇ АДАПТАЦІЇ

Набута втрата зору в дорослому віці є глибокою психотравмуючою подією, що суттєво трансформує життєвий простір особистості, її соціальні ролі та професійну ідентичність. У сучасних умовах розбудови інклюзивного суспільства особливого значення набуває проблема психологічної адаптації осіб з порушеннями зору до нових соціальних, професійних і комунікативних умов. Модель етапності переживання втрати, запропонована Е. Кюблер-Росс [3], дозволяє пояснити характер емоційних реакцій, що супроводжують процес прийняття змін.

Адаптація до інвалідності розглядається як складний психосоціальний процес, який охоплює перебудову Я-концепції, системи міжособистісних взаємодій та рівня соціальної активності [4]. Водночас депресивна симптоматика може виступати суттєвим психологічним бар'єром інклюзивної інтеграції, знижуючи мотивацію до соціальної участі та професійної реалізації [1].

Мета. Дослідити структурні компоненти депресивної симптоматики та визначити психологічні чинники ризику її розвитку у дорослих з набутою втратою зору в контексті інклюзивної адаптації.

Матеріали і методи. У дослідженні взяли участь 186 осіб віком 22–68 років із набутою втратою зору (2014–2024 рр.). Використано шкалу депресії Бека (BDI-II), яка базується на когнітивній моделі депресії, відповідно до якої негативні автоматичні думки та дисфункціональні переконання є центральним механізмом формування депресивного синдрому [2], госпітальну шкалу тривоги й депресії (HADS), опитувальник копінг-стратегій (WCQ), багатовимірну шкалу соціальної підтримки (MSPSS) та методику «Міні-Мульт». Проведено кореляційний і факторний аналіз із застосуванням SPSS 25.0.

Результати. Клінічно значущі депресивні прояви виявлено у 56,5 % досліджуваних. Домінування когнітивно-афективного компонента узгоджується з положеннями когнітивної теорії депресії А. Бека [2] та сучасними дослідженнями психологічної адаптації до втрати зору [1]. Факторний аналіз показників BDI-II дозволив виокремити чотири основні компоненти депресивного синдрому:

1) когнітивно-афективний (песимізм, почуття провини, зниження самооцінки);

2) соматичний (порушення сну, втомлюваність, зниження енергії);

3) мотиваційно-поведінковий (втрата інтересу, соціальна пасивність);

4) емоційно-експресивний (дратівливість, емоційна лабільність).

Встановлено сильний позитивний кореляційний зв'язок між рівнем депресії та тривоги ($r = 0,69$, $p < 0,001$). Високі показники депресії пов'язані з використанням неадаптивних копінг-стратегій ($r = 0,52$, $p < 0,01$) та низьким рівнем соціальної підтримки ($r = -0,58$, $p < 0,001$). Особи з раптовою травматичною втратою зору демонстрували вищі показники когнітивно-афективного компонента порівняно з тими, у кого втрата мала поступовий характер ($p < 0,05$). Отримані дані узгоджуються з сучасними дослідженнями психологічної адаптації до втрати зору [1; 4].

Висновки. Депресивна симптоматика у дорослих з набутою втратою зору має багатовимірну структуру з домінуванням когнітивно-афективних та мотиваційних проявів. Провідними чинниками ризику є високий рівень тривожності, використання неадаптивних копінг-стратегій та дефіцит соціальної підтримки. Отримані результати можуть слугувати підґрунтям для розробки диференційованих програм психологічного супроводу та раннього скринінгу депресивних розладів у даної категорії осіб [1; 4].

Список використаних джерел

1. Senra H., Barbosa F., Ferreira P., Vieira C. R., Perrin P. B., Rogers H., Rivera D., Leal I. Psychologic adjustment to irreversible vision loss in adults: a systematic review / H. Senra, F. Barbosa, P. Ferreira [et al.] // Ophthalmology. — 2015. — Vol. 122, no. 4. — P. 851–861. — DOI: 10.1016/j.ophtha.2014.10.022.

2. Beck A. T. Cognitive therapy of depression / A. T. Beck. — New York : Guilford Press, 1979.

3. Kübler-Ross E. On death and dying / E. Kübler-Ross. — New York : Macmillan, 1969. — 260 p.

4. Wright B. A. Physical disability: a psychosocial approach / B. A. Wright. — New York : Harper & Row, 1983. — 423 p.

В. В. Кобильченко
доктор психологічних наук, професор,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України (місто Київ).
І. М. Омельченко
доктор психологічних наук, професор,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України (місто Київ).

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ З ПОЗИЦІЙ СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ

Синергетичний підхід є новим шляхом розвитку складних систем, до яких належить і система освіти, яка перебуває в стані постійного саморозвитку завдяки природній здатності її підсистем до самоорганізації [4, с. 138–142].

У синергетичному сенсі освіта – це самоорганізація людини як цілісної, упорядкованої системи, що коеволюціонує з ідеалами культури й співвідноситься з образами сучасного світу. Самоорганізація в синергетичному розумінні – це створення свого «Я» в системі «людина – суспільство» [5, с. 10–15].

Формування особистості є чи не найпершим завданням освітньо-педагогічної діяльності в умовах сучасних глобалізаційних викликів. Пришвидшення технічних і соціальних змін, інноваційність як провідна риса, за якою оцінюється якість змін, розширення й багаторазове ускладнення інформаційно-комунікаційного простору не лише оприявлює для людини нові умови життя, а й висуває до неї вимогу відповідності цим умовам [6, с. 18–21].

Як відомо, в нормі до 6-7 років у дитини зазвичай вже сформовані специфічні, стійкі психологічні механізми, які починають відігравати визначальну роль у психосоціальному розвиткові дитини, стаючи особистісною основою психіки в цілому. От чому можна говорити, що в цьому віці інтенсивно відбувається становлення й розвиток особистості. Більше того, саме цей вік є найбільш сенситивним, сприятливим для цілеспрямованого формування, розвитку та корекції особистості дитини.

Нагадаємо також, що порушення зору – це складна біопсихосоціальна проблема, обумовлена зміною функціонування всіх рівнів особистісної організації людини. Ми також стверджуємо, що особистісний розвиток дітей з порушеннями зору відбувається в умовах поліфакторної (зорової, соціальної та емоційної) депривації, що суттєво утруднює задоволення актуальних потреб дитини та призводить до дефіциту особистісного досвіду (сенсорного, соціального й емоційного), зумовлюючи у подальшому виникнення фрустрації, яка виражається в характерних переживаннях і поведінці.

Натепер особлива увага приділяється особистісним детермінантам соціально-психологічної реабілітації, оскільки одночасно з переживанням гострих негативних реакцій зоровий дефект активізує внутрішній потенціал, мобілізує життєву активність. Взаємодія дитини з порушеним зором з її соціальним середовищем відбувається в конкретних життєвих ситуаціях і є пусковим механізмом для певних особистісних ресурсів. Отже, особистісні ресурси проявляються у взаємодії дитини й життєвого середовища як безперервному процесі просторово-часового «розгортання» людини, представленого в змісті й спрямованості діяльності в реальних життєвих ситуаціях, що забезпечує відповідність способу життя образу світу, який змінюється у процесі життєдіяльності через трансформацію цінностей і смислів особистості.

Ми вважаємо, що психолого-педагогічний супровід належить до зовнішніх (середовищних, соціальних) ресурсів, позаяк він спирається і активізує ресурси внутрішні (особистісні, психологічні). Крім того, ми розглядаємо психолого-педагогічний супровід з позицій інтегративної парадигми як інтегративну технологію. З погляду інтегративної парадигми важливо як виявити, так і

розвивати ті особистісні властивості та якості, які активізують людину, сприяють її успішності в різних видах людської діяльності [1, 2, 3].

Якщо інтегративна парадигма слугує методологічним орієнтиром психолого-педагогічного супроводу, то його теоретичною основою, базисом, є передусім синергетичний підхід.

Стрижнем психолого-педагогічного супроводу як інтегративної технології є відновлення й розвиток потенціалу особистості дитини з порушеним зором, і в остаточному підсумку – ефективне виконання школярем своїх основних функцій, досягнення особистісного благополуччя [2].

Психолого-педагогічний супровід діалектично пов'язаний як із соціальним вихованням, так і з соціальним навчанням. Безсумнівно те, що якщо супровід є чинником виховання, то виховання є цільовою функцією психолого-педагогічного супроводу. Супровід – це завжди взаємодія супроводжуючого і супроводжуваного. Психолого-педагогічний супровід – це процес, що містить комплекс цілеспрямованих послідовних дій, що допомагають дитині зрозуміти виникаючу життєву ситуацію й стимулюють її саморозвиток на основі особистісної рефлексії.

Практична діяльність фахівців в межах психолого-педагогічного супроводу включає комплекс знань, умінь і навичок, які допомагають молодшим школярам з порушеннями зору зберігати психологічне здоров'я, зменшувати наслідки психотравм і вести незалежний спосіб життя, позаяк у процесі супроводу формується соціально-психологічна компетентність усіх клієнтів. Психолого-педагогічний супровід завжди персоніфікований і спрямований на конкретну людину, навіть якщо фахівець працює із групою.

Хочемо зазначити, що надважливим завданням супроводу на даному етапі стає нормалізації відносин у системі «родина – дитина – школа». Саме тому, окрім молодших школярів з порушеннями зору суб'єктами супроводу є члени їхньої родини й ті професіонали, які здійснюють супровід цілеспрямовано в межах реалізації своїх професійних функцій (педагоги, психологи і т.д.).

Як інтегративна технологія, психолого-педагогічний супровід містить у собі два ключових компоненти: педагогічну підтримку дитини на певному етапі її розвитку й психологічну допомогу їй та її найближчому оточенню (дорослим суб'єктам супроводу) у подоланні особистісних та міжособистісних проблем і труднощів, які виникають на цьому шляху [2].

Стратегія педагогічної підтримки полягає в переведенні дитини з порушеним зором з пасивної позиції «жертви» й «споживача» в активну позицію суб'єкта діяльності. Таким чином, мається на увазі не будь-який педагогічний вплив на дитину, а насамперед емоційна й екзистенційна підтримка, в основі якої лежить збереження максимуму волі й відповідальності дитини за вибір варіанта вирішення актуальної життєвої проблеми.

На відміну від педагогічної підтримки, психологічна допомога – це різновид фахової допомоги, яку надає практичний психолог людині або групі людей в оптимізації їхніх психофізіологічних станів, поведінки, реалізації індивідуальної й, особливо, групової діяльності. Центральною домінантою

психологічної допомоги є особистість, а саме – увесь спектр особистісної проблематики. Центральна домінанта психологічної допомоги розкривається в декількох предметних перспективах, які психолог допомагає реалізувати дитині та її найближчому соціальному оточенню.

Отже, супровід, що включає в себе педагогічну підтримку й психологічну допомогу, передбачає не вирішення проблеми за супроводжуваного, а стимулювання його самостійності у вирішенні виникаючої проблеми. Крім того, психолого-педагогічний супровід – це не пасивний процес слідування за розвитком дитини, він повинен мати чітко виражені цілі.

Список використаних джерел

1. Кобильченко В.В. Особистість дошкільника в умовах зорової депривації: монографія. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України. Київ: Видавець Цибульська, 2023. 240 с.
2. Кобильченко В.В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору: монографія. Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. 367 с.
3. Кобильченко В.В., Омельченко І.М. Спеціальна психологія: підручник. Київ : ВЦ «Академія», 2020. 224 с.
4. Рукасова С.О. Синергетичний підхід до формування фахової компетентності майбутніх педагогічних працівників професійної освіти. Інноваційна педагогіка. 2019. Випуск 15. Т. 2. С. 138–142.
5. Тараненко Т. М. Синергетичний підхід в організації навчально-виховного процесу. Таврійський вісник освіти. 2014. № 1(45). Частина ІІ. С. 10–15.
6. Ткаченко Л. І. Синергетичний підхід у педагогіці: нова парадигма. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2013. № 10 (17). С. 18–21.

І. С. Колістратенко
здобувач вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ДІАГНОСТИКА ТА КОРЕКЦІЯ ТРИВОЖНОСТІ ЯК ЧИННИКА СТРЕСОСТІЙКОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

У сучасних умовах соціальної нестабільності та зростання стресогенних чинників проблема збереження ментального здоров’я дітей із порушеннями інтелектуального розвитку набуває особливої гостроти. Обмеженість когнітивного ресурсу, складність процесів узагальнення та інертність нервової системи роблять цю категорію дітей найбільш вразливою до деструктивного впливу стресу. Високий рівень тривожності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку часто стає головним бар’єром на шляху до їхньої адаптації та навчання.

В умовах сучасних викликів (соціальна нестабільність, воєнний стан) діти з порушеннями інтелектуального розвитку є найбільш вразливою категорією. Через обмежені когнітивні ресурси та труднощі в адаптації, високий рівень тривожності стає головним бар'єром для їхньої стресостійкості. Тривожність у таких дітей часто виступає не як тимчасовий стан, а як стабільна риса особистості, що блокує здатність до адекватного реагування на стресові чинники.

Класичні вербальні методики (анкети, опитувальники) для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є малоефективними. Пріоритетними методами діагностики є: проєктивні методики («Малюнок сім'ї», «Неіснуюча тварина»), що дозволяють обійти когнітивні бар'єри; метод спостереження за поведінковими реакціями в стресогенних ситуаціях (гра, зміна режиму дня); експертне оцінювання (опитування батьків та педагогів щодо проявів фрустрації у дитини); напрями корекційної роботи.

Корекція тривожності має бути комплексною та базуватися на збережених аналізаторах. Арт-терапія та ізотерапія виявляють вираження прихованих страхів через колір та форму (найбільш доступний спосіб для дітей з порушеннями інтелектуального розвитку). Казкотерапія та ігрова терапія діагностують програвання стресових ситуацій у безпечному середовищі для формування механізмів подолання (копінг-стратегій). Психом'язова релаксація: навчання елементарним навичкам зняття м'язової напруги, що безпосередньо знижує рівень психологічного дискомфорту.

Формування стресостійкості неможливе без створення «зони безпеки» в оточенні дитини. Важливим є чіткий розпорядок дня, візуальні алгоритми дій та емоційна підтримка дорослих, що знижує рівень невизначеності – основного джерела тривоги.

Тому, в нашому дослідженні радимо використовувати діагностичний інструментарій, який базується на міжнародних та українських методиках.

Для дітей з інтелектуальними порушеннями важливо використовувати інструменти, що мінімізують вербальне навантаження.

Шкала тривожності Спенс (Spence Children's Anxiety Scale, SCAS). Версія для батьків (Parent Report). Оскільки дитині з порушеннями інтелектуального розвитку важко оцінити свій стан, анкетування батьків дає об'єктивну картину за напрямами: паніка, соціальна тривога, страх фізичних травм.

Метод проєктивного малювання «Дерево» (за К. Кохом). Класична європейська методика. Аналіз графічних особливостей (натиск, розмір, розташування) дозволяє виявити базовий рівень незахищеності та тривоги без необхідності розмови.

Проєктивна методика «Сім'я тварин» (Л. Гербер). Дитині пропонують уявити сім'ю у вигляді тварин. Це допомагає виявити емоційну напругу в родинних стосунках, яка часто є джерелом тривожності.

Шкала соціальної адаптації Вайнленд (Vineland Adaptive Behavior Scales). Дозволяє оцінити, наскільки тривожність заважає дитині виконувати повсякденні дії (самообслуговування, спілкування).

Також радимо використання корекційних вправ для формування стресостійкості:

- ✓ Методики, що базуються на сенсорній інтеграції та когнітивно-поведінковому підході (адаптованому):
- ✓ Блок «Тілесно-орієнтовані техніки»:
- ✓ Вправа «Обійми метелика» (Butterfly Hug): Метод білатеральної стимуляції, що використовується в усьому світі для самозаспокоєння. Дитина схрещує руки на грудях і по черзі легенько постукує по плечах. Це стабілізує нервову систему.
- ✓ «Дихання за квадратом»: Візуальна опора (картка з квадратом). Вдих– затримка – видих – затримка (по 3 секунди). Для дітей з інтелектуальними порушеннями це стає зрозумілим ритмічним ритуалом.
- ✓ Блок «Сенсорна та арт-терапія»:
- ✓ Сенсорні коробки (терапія занурення): Робота з крупами, кінетичним піском або водою. Ритмічні рухи руками знижують рівень кортизолу (гормону стресу) та допомагають дитині «заземлитися».
- ✓ Методика «Кольорові плями»: Використання акварелі по мокрому паперу. Дитина просто спостерігає, як розтікається фарба, що має медіативний ефект і знімає емоційну скутість.
- ✓ Блок «Соціальні історії» (Керрол Грей):
- ✓ Створення коротких персоналізованих розповідей з картинками про те, як поводитися, коли стає страшно (наприклад, під час сирени або в новій школі). Це дає дитині готовий алгоритм дії, що критично важливо для стресостійкості при порушеннями інтелектуального розвитку.

Отже, використання адаптованих світових практик дозволяє створити «каркас безпеки» для дитини. Пріоритетом є перехід від вербального аналізу до сенсорного та візуального досвіду, що відповідає пізнавальним можливостям дітей з інтелектуальними порушеннями. Зниження рівня тривожності через спеціально організовану корекційну роботу є ключовою умовою підвищення стресостійкості дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Це дозволяє їм не лише зберігати психоемоційну рівновагу, а й ефективніше інтегруватися в освітній простір та соціум.

У ході дослідження було встановлено, що тривожність у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є не лише емоційним станом, а стійким бар'єром, що блокує механізми стресостійкості. Традиційні вербальні методи дослідження тривожності для цієї категорії дітей є малоефективними. Найбільш валідними визначено невербальні та проєктивні методики (колірна діагностика, аналіз графічних маркерів, спостереження за поведінковими дескрипторами), які дозволяють обійти інтелектуальні обмеження та виявити глибинні страхи дитини. Формування стресостійкості є неможливим без тісної співпраці спеціалістів та родини. Створення стабільного мікросоціального середовища (передбачуваність режиму, емоційна підтримка батьків) є вирішальним фактором, що дозволяє дитині ефективніше адаптуватися до змін навколишнього середовища та соціалізуватися.

Н. О. Кот
здобувачка вищої освіти,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди (місто Харків)

ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ МЕТОДІ АРТТЕРАПІЇ У РОЗВИТКУ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ПІДЛІТКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти особливої актуальності набуває проблема соціалізації та ефективної комунікації дітей і підлітків з особливими освітніми потребами. Однією з важливих складових гармонійного розвитку особистості є сформованість комунікативних умінь, які забезпечують можливість встановлення міжособистісних контактів, ефективної взаємодії з оточенням та успішної інтеграції у соціальне середовище. Для підлітків із порушеннями зору розвиток комунікативних умінь має особливе значення, оскільки обмежені можливості зорового сприймання можуть ускладнювати процес міжособистісного спілкування.

Підлітковий вік характеризується активним розвитком особистісної та соціальної сфер, формуванням самосвідомості, прагненням до самовираження та встановлення значущих соціальних зв'язків. Водночас у підлітків із порушеннями зору нерідко спостерігаються труднощі у спілкуванні, зниження рівня соціальної активності, невпевненість у власних можливостях та обмеженість досвіду міжособистісної взаємодії. Це зумовлює необхідність пошуку ефективних педагогічних та психокорекційних методів, спрямованих на розвиток комунікативної компетентності цієї категорії дітей.

Одним із перспективних напрямів корекційно-розвивальної роботи з підлітками із порушеннями зору є використання методів арттерапії. Арттерапія розглядається як система психолого-педагогічних методів, що базується на використанні різних видів мистецтва з метою гармонізації емоційного стану, розвитку творчих здібностей та формування соціально-комунікативних навичок. Дослідники підкреслюють, що художня діяльність сприяє вираженню почуттів і переживань, активізує внутрішні ресурси особистості та створює умови для ефективної взаємодії між учасниками освітнього процесу [1; 3].

Застосування арттерапевтичних методів у роботі з підлітками із порушеннями зору має певні особливості, пов'язані зі специфікою їхнього сенсорного розвитку. Обмеженість зорового сприймання компенсується активнішим використанням інших аналізаторів – слухового, тактильного та кінестетичного. Тому у процесі арттерапевтичної роботи доцільно використовувати такі види діяльності, які передбачають різноманітні способи сенсорного пізнання та самовираження.

Ефективними є різні види арттерапії, зокрема ізотерапія, музикотерапія, казкотерапія, драматерапія та пісочна терапія. Ізотерапія сприяє розвитку образного мислення, емоційного самовираження та навичок взаємодії у спільній творчій діяльності. Музикотерапія позитивно впливає на емоційний

стан підлітків, сприяє розвитку слухового сприймання, ритмічності та комунікативної активності. Казкотерапія допомагає осмислювати життєві ситуації, формувати моральні орієнтири та розвивати навички вербального спілкування [2, с. 45].

Значну роль у розвитку комунікативних умінь відіграють групові форми арттерапевтичної роботи. У процесі спільної творчої діяльності підлітки навчаються висловлювати власні думки, слухати інших, співпрацювати та взаємодіяти у колективі. Це сприяє формуванню навичок соціальної взаємодії, розвитку емпатії та підвищенню рівня впевненості у собі.

Важливою умовою ефективного застосування методів арттерапії є створення сприятливого психологічного середовища, яке забезпечує атмосферу довіри, підтримки та прийняття. Педагог або психолог має враховувати індивідуальні особливості підлітків, рівень їхнього психофізичного розвитку та специфіку порушення зору. Адаптація матеріалів, використання рельєфних і тактильних засобів, чіткі словесні інструкції та підтримка творчої ініціативи учнів сприяють підвищенню ефективності арттерапевтичної роботи.

Отже, застосування методів арттерапії у роботі з підлітками із порушеннями зору є ефективним засобом розвитку їхніх комунікативних умінь, емоційної сфери та соціальної активності. Використання різних видів мистецької діяльності сприяє створенню умов для самовираження, розвитку міжособистісної взаємодії та формування позитивного ставлення до спілкування. Комплексне впровадження арттерапевтичних методів у освітній та корекційно-розвивальний процес сприятиме успішній соціалізації підлітків із порушеннями зору та підвищенню ефективності їхнього навчання.

Список використаних джерел

1. Кисельова М. В. Арттерапія у роботі з дітьми та підлітками**.** Київ : Основа, 2015. 192 с.
2. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки**.** Кам’янець-Подільський : Кам’янець-Подільський національний університет, 2010. 264 с.
3. Фомічова Л. І. Навчання дітей з порушеннями зору**.** Київ : Освіта, 2004. 208 с.

О. П. Круглик
кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
А. О. Зінович,
вчитель української мови та літератури,
сурдопедагог, вчитель-дефектолог,
Комунальний заклад «Навчально-
реабілітаційний центр №6» (місто Київ)

РЕАЛІЗАЦІЯ АУДІОВЕРБАЛЬНОЇ СТРАТЕГІЇ В МЕЖАХ ПОЛІМОДАЛЬНОЇ МОДЕЛІ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Дослідження у галузі сурдопедагогіки підтверджують високий потенціал формування усного мовлення у глухих і слабочуючих дітей за умови комплексного підходу. Ключовими чинниками успіху є рання діагностика (включаючи скринінг новонароджених), вчасне високотехнологічне слухопротезування (зокрема кохлеарна імплантація) та створення інтенсивного слухо-мовленнєвого середовища. Ефективність процесу зростає при застосуванні методів фонетичної ритміки та мультисенсорного сприймання, що дозволяє перетворити обмежені сенсорні можливості на функціональну базу для комунікації та соціальної інтеграції.

Ефективність навчання критично залежить від скринінгу новонароджених та початку корекційної роботи в «сенситивний період» (до 3 років), коли мозок найбільш пластичний до засвоєння мови. Необхідне створення постійного мовленнєвого режиму не лише в закладі освіти, а й удома, щоб дитина мала безперервну практику сприймання та продукування звуків. Сучасні цифрові слухові апарати та кохлеарні імпланти дозволяють трансформувати обмежені можливості дитини у функціональний слух, що є базою для розвитку чіткої артикуляції. Поєднання слухового сприймання з візуальними опорами (фонетична ритміка, дактилологія як допоміжний засіб, читання з губ, жестове мовлення) допомагає дитині швидше зрозуміти структуру мови.

Сучасна реабілітація відходить від моносенсорних підходів. Полімодальна модель розглядає пацієнта як систему, де дефіцит одного каналу (слуху) компенсується синергією зорового, тактильного та залишкового слухового сприйняття. В полімодальній моделі пацієнт сприймається як цілісна система на перетині трьох сфер: слухове сприймання (використання залишків слуху та допоміжних технологій), зоровий канал (читання з губ, мова жестів, сприйняття артикуляції та міміки) та тактильно-вібраційне сприймання (відчуття ритму та вібрацій голосу).

Сутність аудіовербальної стратегії (AVT – Auditory-Verbal Therapy) полягає в тому, щоб перетворити «слухання» на провідний спосіб сприйняття світу та розвитку мовлення, максимально використовуючи можливості сучасних

кохлеарних імплантів або потужних слухових апаратів. Нами виділені основні стратегії в межах полімодальної моделі реабілітації осіб із порушеннями слуху :

1. Принцип «Слухати, щоб говорити». На відміну від білінгвальних підходів, тут акцент робиться на розвитку саме слухового каналу. Мета такої стратегії – навчити мозок дитини чи дорослого обробляти звукові сигнали так, як це робить людина з нормальним слухом.

2. Максимальне використання нейропластичності. Стратегія базується на здатності мозку формувати нові нейронні зв'язки в слуховій корі. Чим інтенсивніше стимулюється слух (без візуальних підказок на перших етапах), тим ефективніше мозок «навчається» розрізняти тонкі акустичні ознаки мовлення.

3. Мінімізація зорової опори. Унікальність стратегії в тому, що на етапі тренувань фахівець може прикривати обличчя екраном, щоб пацієнт не «зчитував» мовлення з губ. Це змушує слухову систему працювати на повну потужність.

4. Інтеграція в природне середовище. Це не просто кабінетні заняття, а спосіб життя. Батьки стають головними реабілітологами, створюючи насичене мовленнєве середовище вдома.

5. Стратегія – інклюзія. Результатом є здатність глухої людини спілкуватися усним мовленням, навчатися в загальноосвітніх школах та повноцінно інтегруватися в суспільство чуючих (для багатьох дітей без допомоги перекладачів жестової мови).

Отже, аудіовербальна стратегія – це перехід від «бачити мовлення» до «чути та розуміти мовлення» завдяки технологічному стрибку (оптимальному протезуванню). Аудіовербальна стратегія в межах полімодальної моделі виступає «провідним вектором», де слухове сприйняття є базою, а візуальні опори (жести, символи, текст) слугують «каркасом» (scaffolding), що запобігає когнітивному перевантаженню. Реалізація стратегії сьогодні неможлива без high-tech супроводу: використання кохлеарних імплантів, FM-систем та спеціалізованого програмного забезпечення, що візуалізує акустичні параметри мовлення в режимі реального часу. Станом на березень 2026 року точна кількість проведених операцій з кохлеарної імплантації безпосередньо за 2026 рік ще не оприлюднена в офіційній зведеній статистиці, оскільки рік триває. Однак відомі дані про закупівлі та обсяги допомоги за попередній період (2025 рік), що дозволяє оцінити масштаби програми: закуплено 237 систем кохлеарної імплантації та 385 звукових процесорів. На ці потреби держава спрямувала понад 162,7 млн грн., що офіційно оприлюднено в державних документах [1, 2].

Ми вважаємо, що ключовими чинниками успіху в аудіовербальній стратегії в межах полімодальної моделі реабілітації осіб із порушеннями слуху наявні:

1. Використання сучасних цифрових слухових апаратів та кохлеарна імплантація докорінно змінюють можливості дитини (високотехнологічна підтримка). Кохлеарний імплант не просто підсилює звук, а безпосередньо стимулює слуховий нерв, що дозволяє дітям із глибокою втратою слуху

сприймати навіть тихі високочастотні звуки мовлення, що є критичним для формування чіткої вимови.

2. Сім’я стає головним реабілітаційним майданчиком. Успіх залежить від готовності батьків підтримувати єдиний мовленнєвий режим удома, де кожна побутова ситуація перетворюється на стимул для спілкування. Без активної участі батьків навіть найсучасніші технології не забезпечать повноцінного розвитку комунікативних навичок.

3. Використання методів фонетичної ритміки та мультисенсорного сприймання в «сенситивний» період (до 3 років) дозволяє максимально ефективно використовувати пластичність мозку дитини для природного засвоєння мови розвитку мовлення. Таким чином ми говоримо про ранній старт та методичну послідовність у синергії з корекційною складовою педагогічного спрямування.

Таким чином, успіх формування усного мовлення у дітей з порушеннями слуху не є стихійним процесом, а результатом синергії медичних технологій, спеціальної методики та активного залучення родини. Своєчасна кохлеарна імплантація у поєднанні з професійним сурдопедагогічним супроводом створює фундамент для якісної мовленнєвої реабілітації. Це не лише забезпечує дитині можливість вільного спілкування, а й стає вирішальним фактором її успішної соціальної інтеграції та повноцінної самореалізації в чуючому середовищі.

Список використаних джерел

1. Про внесення змін до паспорта бюджетної програми на 2025 рік: Наказ МОЗ України від 25.07.2025 № 1180. Електронний ресурс. URL: https://moz.gov.ua/uk/decrees/nakaz-moz-ukrayini-vid-25-07-2025-1180-pro-vnesennya-zmin-do-pasporta-byudzhetnoyi-programi-na-2025-rik. (дата звернення: 03.03.2026).

2. Офіційний сайт Міністерства охорони здоров’я України. Електронний ресурс. URL: https://moz.gov.ua/en/medical-procurement-of-ukraine-purchased-innovative-hearing-aids-at-a-total-cost-of-uah-105-9-million-at-the-request-of-the-ministry-of-health. (дата звернення: 03.03.2026).

В. В. Кулешова
докторка педагогічних наук,
професорка, професорка кафедри спеціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди(місто Харків)
С. В. Бєлова
здобувачка вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди(місто Харків)

КОМПЛЕКСНА ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ ДИСГРАФІЇ НА ОСНОВІ МУЛЬТИСЕНСОРНОГО ПІДХОДУ

Проблема порушення писемного мовлення в учнів є актуальною, оскільки має негативний вплив не тільки на психічний розвиток та навчання школярів, але й соціалізацію у майбутньому житті. Відповідно до Закону України «Про освіту», Концепції Нової української школи визначено мету виховання цілісної особистості, усебічно розвиненої, креативної, здатної вільно спілкуватися рідною мовою, ефективно використовувати здобуті знання, навички, життєві компетентності у майбутньому житті свідомого громадянина держави.

Дисграфія є складним порушенням писемного мовлення, що зумовлене недостатністю розвитку ряду психолінгвістичних та нейропсихологічних механізмів - фонематичних процесів, зорово-просторової організації, лексико-граматичної будови мовлення, моторного планування та міжпівкульної інтеграції, що не піддаються виправленню звичайними педагогічними методами [1]. Це порушення виникає внаслідок недостатнього розвитку чи дисфункції окремих мовленнєвих та когнітивних процесів, таких як фонематичний слух, звуковий аналіз і синтез, зорово-просторові уявлення та навички граматичної побудови висловлювань. Щоб ефективно допомогти дитині з дисграфією, важливим етапом є комплексне обстеження, яке дозволяє визначити форму цього порушення, ступінь його вираженості та відповідні напрями логопедичної роботи.

Обстеження дитини передбачає ретельну перевірку функціональних систем, зокрема слуху та зору, а також аналіз просторових уявлень і здатності до звукового аналізу. Особливу увагу приділяють перевірці усного і писемного мовлення для того, щоб встановити відповідність його рівня віковим нормам. Учитель-логопед аналізує характер помилок у письмі під час списування, диктантів і написання власних текстів. Це дозволяє сформувати логопедичне заключення і визначити основні напрями логопедичної роботи.

Сучасні дослідження підтверджують, що поєднання різних механізмів порушень призводить до поліфакторності проявів дисграфічних помилок, що ускладнює корекційний процес та потребує впровадження комплексних, структурованих і доказових методик.

Одним із ефективних напрямів сучасної логопедичної практики є мультисенсорний підхід, що передбачає одночасне залучення зорового, слухового, тактильного, кінестетичного та моторного аналізаторів. Мультисенсорна корекція дозволяє активізувати компенсаторні ресурси мозку, посилити міжпівкульні зв'язки, стабілізувати процеси кодування і декодування звукової та графічної інформації. Доведено, що залучення кількох сенсорних каналів суттєво підвищує успішність формування графо-фонемних зв'язків та навичок письма.

Комплексна логопедична робота з подолання дисграфії має включати:

1. Формування фонематичного сприймання та розвиток операцій аналізу, синтезу, диференціації.
2. Відновлення та стабілізацію графо-фонемних зв'язків через мультисенсорні вправи.
3. Розвиток зорово-просторових функцій та розрізнення графічно подібних літер.
4. Корекцію лексико-граматичної будови мовлення.
5. Формування зв'язного мовлення.
6. Розвиток дрібної моторики та моторного планування.
7. Підсилення виконавчих функцій (уваги, контролю, робочої пам'яті).
8. Використання адаптованого цифрового та друкованого контенту.

Дослідженню проблеми порушення писемного мовлення присвячені наукові роботи вітчизняних науковців Є. Соботович та послідовників її школи (О. Гопіченко, Е. Данілавічютє), які виявили специфічні закономірності порушення писемного мовлення з точки зору психолінгвістичного та нейропсихологічного підходів. Науковиці М. Шеремет, Н. Пахомова, Н. Чередніченко дослідили проблему дисграфії з позиції комплексного підходу. Вагомий внесок у вивчення психології породження писемного мовлення, а також у розробку превентивного навчання для успішного оволодіння писемною навичкою внесла В. Тарасун. В науковому доробку вчених - В. Годлевської, Л. Журавльової, Л. Тенцер, Н. Чередніченко окреслено діагностичні методи у виявленні дисграфії та описані засоби корекційного впливу.

Перевага мультисенсорного підходу полягає в тому, що він забезпечує багаторівневе засвоєння матеріалу, дозволяє дитині отримувати інформацію різними каналами, зменшує когнітивне навантаження, покращує автоматизацію та стабілізує навички письма.

Результатом застосування мультисенсорної програми є зменшення кількості дисграфічних помилок, покращення точності письма, розвиток мовного аналізу та синтезу, підвищення навчальної мотивації та загальної мовленнєвої компетентності.

Список використаних джерел

1. Олійник І., Тищенко Л., Яценюк Л. До питання лікування дисграфії у дітей молодшого шкільного віку. *Імідж сучасного педагога*. 2022. Vol. 1, no. 3. P. 91-94. URL: https://doi.org/10.33272/2522-9729-2022-3(204)-91-94 (дата звернення: 21.11.2025).

2. Чередніченко Н., Тенцер Л. Результати впровадження комплексної системи корекції фонетико-графічних помилок у молодших школярів із дисграфією. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. № 8(102). С. 40–57. URL: https://doi.org/10.24139/2312-5993/2020.08/040-057 (дата звернення: 21.11.2025).
3. Якимчук Г. Структура порушення при дисграфії в обранні корекційного маршруту. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2021. Т. 1, № 13. С. 438–447. URL: https://doi.org/10.33189/epsn.v1i13.132 (дата звернення: 21.11.2025).

В.В. Кулешова
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (місто Харків)
Н.А. Ковальова
здобувач вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (місто Харків)

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО РОЗВИТКУ НАВИЧОК ПЕРЕКАЗУ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ПРОЯВАМИ ЗНМ ІІІ РІВНЯ

Сучасні тенденції розвитку інклюзивної та загальної освіти в Україні потребують пошуку нових, комплексних підходів до навчання дітей, які мають особливості психофізичного розвитку. Відповідно до Закону України «Про освіту», кожна дитина має право на якісну освіту та доступ до освітніх послуг незалежно від індивідуальних особливостей розвитку.

Однією з актуальних проблем сучасної спеціальної педагогіки є розвиток мовлення дітей із системними порушеннями мовлення, зокрема із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ). Дослідження вітчизняних науковців (Є. Соботович, М. Шеремет, В. Синьов, І. Мартиненко, Ю. Рібцун) свідчать, що порушення мовленнєвого розвитку мають комплексний характер і впливають на формування комунікативної, пізнавальної та навчальної діяльності дитини.

Специфікою сьогодення є те, що значна частина таких учнів перебуває у загальноосвітньому просторі без офіційного встановленого висновку інклюзивно-ресурсного центру. Відсутність діагнозу залишає їх поза межами систематичної спеціалізованої логопедичної допомоги, що призводить до накопичення академічних труднощів та психологічної дезадаптації. Найбільш вразливою ланкою у таких дітей виявляється зв’язне монологічне мовлення, зокрема навички переказу, які є базовою передумовою успішного засвоєння всіх шкільних дисциплін. Усе це зумовлює необхідність застосування синергетичного підходу, який поєднує логопедичні, психологічні та педагогічні інструменти в єдину систему допомоги.

Переказ є складним мовленнєво-мисленнєвим процесом. У дітей із проявами ЗНМ ІІІ рівня під час переказу спостерігаються специфічні труднощі:

порушення логічної послідовності подій, смислові пропуски, бідність лексичного оформлення, аграматизми та використання переважно простих синтаксичних конструкцій. Прямі, директивні методи навчання («прочитай та перекажи») для такої категорії дітей є малоефективними. Більш того, ситуація публічного переказу часто стає стресогенним фактором, що блокує мовленнєву активність учня.

У цьому контексті перспективним є синергетичний підхід, який передбачає взаємодію різних компонентів педагогічного впливу та інтеграцію педагогічних, психологічних і логопедичних засобів корекції. Такий підхід дозволяє розглянути розвиток мовлення як цілісну систему, у якій мовленнєві, когнітивні та емоційні процеси перебувають у взаємозв'язку.

Ефективним засобом реалізації синергетичного підходу у роботі з молодшими школярами виступає сюжетно-рольова гра. Ігрова діяльність створює природні умови для мовленнєвої активності дитини, сприяє розвитку комунікативних умінь, формуванню внутрішнього планування висловлювання та розвитку зв'язного мовлення.

Використання гри як інструменту розвитку навичок переказу має кілька потужних переваг:

- прихована дидактична мета – дитина не відчуває тиску академічного оцінювання, переказ стає природною потребою для розгортання ігрового сюжету;
- децентрація – прийняття на себе ігрової ролі знімає мовленнєвий бар'єр та страх помилки, адже дитина говорить не від себе, а від імені персонажа;
- стимулювання внутрішнього планування – необхідність домовитися про правила та хід гри тренує здатність до програмування власного висловлювання, що є основою для побудови тексту під час переказу.

У межах синергетичного підходу логопедичний вплив невіддільний від психологічного супроводу. Оскільки діти з мовленнєвими труднощами часто мають виснажену нервову систему та підвищений рівень тривожності через шкільні невдачі перед початком ігрової діяльності доцільно застосовувати елементи психологічної стабілізації. Практика показує, що прості техніки ресурсності та заземлення допомагають зняти емоційну напругу, повертають дитині відчуття безпеки та готують її до продукування розгорнутого висловлювання. Лише після досягнення стабільності логопедична робота над лексико-граматичним оформленням переказу дає максимальний результат.

Отже, розвиток навичок переказу в молодших школярів із проявами ЗНМ III рівня потребує відходу від традиційних методів. Застосування синергетичного підходу, стрижнем якого є сюжетно-рольова гра у поєднанні з психологічною стабілізацією дитини, дозволяє створити екологічне освітнє середовище. У такому середовищі корекція мовленнєвих порушень відбувається опосередковано, через емоційно значущу та природну для молодшого школяра діяльність, що забезпечує не лише лінгвістичний, але й глибокий особистісний розвиток.

Список використаних джерел

1. Актуальні проблеми спеціальної педагогіки, психології та фізичної терапії: матеріали VII Всеукраїнської студентської науково-практичної конференції (25 травня 2023 року, м. Суми). 2023. 313с. URL: https://sspu.edu.ua/images/2023/docs/nauka/konf/zbirnik_2023_stud_konf_25052023_df99c.pdf (дата звернення: 05.03.2026).
2. Мартиненко І. Рефлексія в комунікативній діяльності дошкільнят із системними порушеннями мовлення. *Наука та освіта.* 2016. № 2-3. С. 63-69.
URL: https://scienceandeducation.pdpu.edu.ua/en/articles/2016-2-3-doc/2016-2-3-st13-en (дата звернення: 05.03.2026).
3. Про освіту: Закон України від 05.09.2017р. №2145-VIII: станом на 010.01.2026. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text (дата звернення: 05.03.2026).
4. Рібцун Ю.В. *Загальний недорозвиток мовлення у дошкільників: пропедевтика та корекція. Дошкільне виховання*. 2024. № 3. С. 3-10.
URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/740003 (дата звернення: 05.03.2026).
5. Рібцун Ю. Вивчення праксичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2021. Т. 104. № 4. С. 28-45.
URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.88 (дата звернення: 05.03.2026).
6. Трофименко Л.. Психолінгвістичний аналіз особливостей мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2025. Т. 118. № 2. С. 145-161.
URL: https://doi.org/10.33189/ectu.v118i2.255 (дата звернення: 05.03.2026).

Т.О. Купріянова
кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
Н. О. Рахуба
кандидат педагогічних наук,
Заклад дошкільної освіти
компенсуючого типу №219 (місто Київ)
Г. М. Погоріла
здобувач освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ РУХОВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ

Процес формування рухових навичок у дітей дошкільного віку із порушеннями зорового сприймання є однією з найбільш складних та актуальних проблем сучасної тифлопедагогіки та адаптивного фізичного виховання. Зір, як провідна сенсорна модільність, забезпечує дитину основною інформацією про навколишній простір, дозволяючи координувати рухи, оцінювати відстані та формувати адекватні просторові уявлення.

За умови глибоких порушень зору або його повної відсутності, цей процес зазнає суттєвих трансформацій, що вимагає специфічних підходів до навчання та корекції. Наукові роботи Є. П. Синьової [5], О. І. Форостян [7], Н. Г. Байкіної [1] та Е. С. Вільчковського [3] дозволяють цілісно розглянути цю проблему з позицій психології, фізіології та методики фізичного виховання.

Відсутність зорових вражень стає первинним фактором, який детермінує розвиток рухової сфери дитини дошкільного віку. Як зазначається у дослідженнях, цей дефіцит негативно впливає на розвиток уявлень про простір, що у багатьох незрячих дітей провокує виникнення страху перед простором та пересуванням у ньому. Цей психологічний бар'єр стає причиною різкого обмеження природної рухливості, що, своєю чергою, гальмує розвиток кінестетичних відчуттів та загальної моторики (Є.П. Синьова [5]).

У зрячої дитини до семирічного віку спостерігається інтенсивне вдосконалення як великої, так і дрібної моторики. Її рука стає здатною до виконання точних, диференційованих рухів, необхідних для малювання, ліплення та первинних навичок письма. Проте у дитини із порушеннями зору спостерігається інша картина: через нестачу фізичних вправ та обмежений руховий досвід дрібна моторика розвивається значно слабше, а велика моторика часто виявляється недостатньо функціональною.

О. І. Форостян у своїх працях акцентує увагу на тому, що дефіцит рухової активності, або «моторний голод», спричиняє негативні зміни в роботі основних систем організму. Для дітей із порушеннями зору характерним є менш економний режим роботи серцево-судинної та дихальної систем порівняно зі зрячими однолітками [7].

Ці фізіологічні особливості свідчать про те, що формування рухових навичок у дошкільників цієї категорії не може відбуватися стихійно. Воно потребує спеціально організованого педагогічного впливу, спрямованого на компенсацію втрачених функцій за допомогою пластичності мозку та включення збережених аналізаторів.

Згідно з методичною концепцією Е. С. Вільчковського, формування рухової навички у дошкільному віці є поетапним процесом, що ґрунтується на створенні динамічного стереотипу в корі головного мозку [2]. Для дітей із зоровими порушеннями кожен із цих етапів має суттєві специфічні особливості.

Початковий етап - створення образу руху. На цьому етапі дитина ознайомлюється з рухом. У зрячих дітей провідну роль відіграє метод показу, заснований на імітації. Для дітей із порушеннями зору пряме копіювання часто є неможливим, тому Е. С. Вільчковський наголошує на важливості поєднання доступного показу (для дітей зі зниженим зором) із детальним словесним поясненням [2]. Словесна інструкція повинна бути максимально конкретною. Наприклад, замість команди «стрибай вперед», краще використовувати ігрову ситуацію «стрибай через струмок», де межі «струмка» позначені тактильно або аудіально.

Етап закріплення - автоматизація рухів. На другому етапі відбувається багаторазове повторення вправи. Головною проблемою для дітей із

порушеннями зору тут є відсутність оперативного зорового самоконтролю. Якщо зряча дитина бачить помилку в траєкторії руху руки чи ноги, вона може миттєво її виправити. Сліпа дитина контролює свої рухи лише тими ж руховими органами, що спричиняє невпевненість та неточність виконання. Тут важливо уникати «інтерференції навичок», коли старі, неправильно сформовані рухи заважають засвоєнню нових.

Етап удосконалення - стабілізація навички. На завершальному етапі навичка стає гнучкою та стійкою до зовнішніх чинників. Е. С. Вільчковський [2] довів, що дошкільнята значно краще засвоюють рухи, якщо вони усвідомлюють їхній зміст та структуру.Для дітей із порушеннями зору це означає перехід від механічного виконання до розуміння логіки руху, що дозволяє їм використовувати ці навички в самостійній ігровій діяльності.

Дослідження Є. П. Синьової та матеріали практичних спостережень вказують на те, що порушення зору накладають відбиток не лише на механіку рухів, а й на особистість дитини. Однією з ключових рис є підвищена імпульсивність, яка особливо яскраво проявляється у старшому дошкільному віці [4; 5].

Імпульсивність незрячих дітей часто виникає через специфіку домашнього виховання, де вони не стикаються з обмеженнями своїх бажань. На заняттях із фізичного виховання це призводить до того, що діти не вміють регулювати свою поведінку, вскакують, перебивають інших, вимагають виняткової уваги до себе [4].

Іншою серйозною проблемою є стереотипність та інертність мислення та діяльності. Через обмежений чуттєвий досвід дітям важко вигадувати нові варіанти вправ або сюжетних поворотів в іграх.

Н. Г. Байкіна розглядає адаптивне фізичне виховання (АФВ) як фундаментальний інструмент реабілітації, що починається саме в дошкільному віці. Головною метою АФВ є формування життєво необхідних навичок, які дозволяють дитині бути максимально самостійною [1].

Для досягнення цієї мети необхідно вирішувати низку корекційних завдань:

1. Подолання страху простору, що полягає у створенні безпечного, але насиченого орієнтирами середовища.
2. Розвиток збережених аналізаторів, а саме використання звукових сигналів, тактильних доріжок та вібраційної чутливості.[3]
3. Корекція постави та ходи через використання спеціальних вправ на рівновагу та координацію, які компенсують відсутність зорового контролю за положенням тіла.
4. Розвиток дрібної моторики, а саме використання вправ з дрібним інвентарем (м’ячики, кільця), що сприяють зміцненню м’язів кисті та підготовці до дотикового обстеження предметів.

Важливою методичною вимогою є поступовий перехід від індивідуальних форм роботи до групових. Спочатку вихователь працює з кожною дитиною окремо, виробляючи індивідуальні прийоми компенсації, а потім поступово

привчає дітей узгоджувати свою діяльність із загальною роботою групи. Це не лише розвиває моторику, а й сприяє соціалізації, знижуючи рівень тривожності у спілкуванні зі зрячими однолітками, про що також згадує Є. П. Синьова [5].

У процесі навчання незрячого дошкільника словесний опис рухів стає надзвичайно важливим інструментом. Проте він набуває повної сили лише наприкінці дошкільного віку, коли у дитини накопичується достатній руховий досвід. До того часу вихователь повинен бути готовий до того, що дитина може не розуміти просторових термінів («ліворуч», «вище», «паралельно»), оскільки вони не підкріплені візуальними образами.

Допомога вихователя на заняттях має бути поетапною:

– фізична допомога - на початкових етапах педагог бере руки чи ноги дитини у свої та виконує рух разом із нею («пасивний рух»);

– словесний супровід - супроводження кожної фази руху точними термінами;

– сенсорне підкріплення - надання дитині можливості доторкнутися до іншої людини, яка виконує рух, щоб зрозуміти його структуру.

Особливе значення має позитивне підкріплення. Як зазначають Е.С. Вільчковський та інші дослідники, схвалення вихователя є необхідною умовою для формування правильних навичок, оскільки воно слугує зовнішнім сигналом правильності виконання дії за відсутності зорового зворотного зв'язку [2].

Формування рухових навичок у дітей дошкільного віку із порушеннями зору – це багатогранний процес, у якому фізіологічні механізми тісно переплітаються з психологічними бар'єрами. Аналіз праць Є. П. Синьової, О. І. Форостян, Н. Г. Байкіної та Е. С. Вільчковського, а також практичних матеріалів [1], дозволяє зробити висновок, що ключем до успішного розвитку дитини є рання діагностика та системна корекція.

Основними векторами роботи мають стати подолання «моторного голоду», розвиток рівноваги та координації, а також цілеспрямоване формування просторових уявлень. Незважаючи на об'єктивні труднощі, такі як скованість рухів, імпульсивність та шаблонність мислення, використання науково обґрунтованих методів адаптивного фізичного виховання дозволяє дітям із порушеннями зору досягати значного прогресу. Це стає надійним підґрунтям для їхньої подальшої інтеграції в суспільство та успішного переходу до шкільного навчання.

Список використаних джерел

1. Байкіна, Н. Г., Євсєєв, С. П., Полякова, Т. Д., Чудна, Р. В., Шапкова, Л. В. Адаптивна фізична рекреація учнів 1–4 класів з порушенням зору. 2021, 322. URL: https://nupp.edu.ua/uploads/files/0/main/deps/faculty/sport-faculty/kaf-fks/science-work/zbirnik-2021.pdf#page=322

2. Вільчковський Е. С. , Курок О.І.Фізичне виховання дітей у дошкільному закладі. К., 2001. 214 с.

3. Караулова, С. І., Воронков, Є. О., Потапов, К. Ю. (2023). Особливості розвитку рухових якостей дітей дошкільного віку. *Фізичне виховання та спорт*, (1), 67-72.

https://doi.org/10.26661/2663-5925-2022-1-10
4. Легкий, О., Кондратенко, С. Формування предметної діяльності дошкільників з порушеннями зору. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2021. *103*(3), 67-76. https://doi.org/10.33189/ectu.v103i3.81
5. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. Психологічні особливості людей з глибокими порушеннями зору : підручник / Синьова Є. П. – К. : Знання, 2008. - 365 с.
6. Смаль Я. А. Формування рухового режиму дітей старшого дошкільного віку з використанням засобів народної фізичної культури. дис. … к-та пед. наук : 13.00.02 / Східноєвропейський національний університет ім. Лесі Українки. Луцьк, 2017. 205 с.
7. Форостян О. І. Фізичне виховання дітей з вадами зору в українській дефектології (друга половина XX ст.). *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського. 2015. №2. С. 47-52. URL: http://dspace.pdpu.edu.ua/handle/123456789/3809

А. В. Курєнкова
доктор філософії зі спеціальної освіти, доцент,
Криворізький державний педагогічний університет
(місто Кривий Ріг)

ЗАСТОСУВАННЯ ШТУЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ТА НЕЙРОМЕРЕЖ У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ ЛОГОПЕДА: СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Сучасний стан розвитку інформаційних технологій зумовлює необхідність переосмислення традиційних підходів до корекційно-розвиткової роботи з особами з порушеннями мовлення. Технології штучного інтелекту (ШІ) та нейронні мережі відкривають принципово нові можливості для індивідуалізації логопедичного супроводу, підвищення ефективності діагностики та оптимізації корекційного процесу [2]. У контексті синергетичної парадигми, яка розглядає освітній процес як складну самоорганізовану систему, застосування ШІ-інструментів набуває особливого методологічного значення [3].

Синергетичний підхід у спеціальній освіті передбачає взаємодію різних наукових галузей – педагогіки, нейронауки, психолінгвістики та інформатики – для досягнення якісно нових результатів, недосяжних у межах кожної з них окремо. Саме на перетині цих дисциплін формується новий напрям – нейротехнологічна логопедія, що інтегрує досягнення штучного інтелекту у практику мовленнєвої корекції [3].

Аналіз сучасних досліджень свідчить про активне впровадження нейромережевих технологій у діагностику та корекцію мовленнєвих порушень. Системи автоматичного розпізнавання мовлення на основі глибинного навчання (deep learning) дозволяють здійснювати точний акустичний аналіз мовленнєвого потоку, виявляти фонетичні девіації, оцінювати темп, ритм та мелодику мовлення. Зокрема, згорткові нейронні мережі (CNN) та рекурентні мережі з довгою короткочасною пам'яттю (LSTM) демонструють високу

ефективність у розпізнаванні патологічних патернів мовлення при заїканні, дизартрії та афазії [5].

Важливим напрямом є застосування ШІ для автоматизованого скринінгу мовленнєвого розвитку дітей. Комп'ютерні програми на основі машинного навчання здатні аналізувати мовленнєві зразки та виявляти ознаки затримки мовленнєвого розвитку, фонетико-фонематичного недорозвитку або загального недорозвитку мовлення на ранніх стадіях. Це дозволяє суттєво скоротити час між появою перших симптомів і початком корекційного втручання, що є критично важливим з огляду на сензитивні періоди мовленнєвого розвитку [5].

Нейромережеві технології знаходять застосування також у створенні адаптивних корекційних середовищ. Системи штучного інтелекту здатні в режимі реального часу аналізувати відповіді дитини, коригувати складність завдань, підбирати оптимальні стимульні матеріали та надавати миттєвий зворотний зв'язок. Такий підхід реалізує принцип індивідуалізованого навчання на якісно новому рівні, недосяжному при традиційній організації логопедичних занять. Прикладами подібних систем є платформи на основі технологій обробки природної мови (NLP), які дозволяють організовувати діалогові вправи для розвитку зв'язного мовлення [3].

Окремої уваги заслуговує потенціал генеративного штучного інтелекту у підготовці індивідуалізованих дидактичних матеріалів. Великі мовні моделі (Large Language Models) дозволяють логопеду оперативно створювати тексти, завдання та вправи, адаптовані до конкретного профілю порушень, вікових особливостей та інтересів дитини. Генеративні моделі здатні продукувати зв'язні тексти із заданою лексичною складністю, певною частотністю цільових звуків або граматичних конструкцій, що є надзвичайно цінним інструментом автоматизації звуків та розвитку граматичної будови мовлення [3]. Крім того, мультимодальні системи ШІ дозволяють поєднувати генерацію тексту зі створенням відповідного ілюстративного матеріалу, що особливо важливо у роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку, для яких наочність є провідним дидактичним принципом [4]. Це суттєво знижує часові витрати фахівця на підготовчий етап роботи та підвищує варіативність і якість корекційного матеріалу, дозволяючи логопеду зосередити основні зусилля на безпосередній терапевтичній взаємодії з дитиною, а не на технічному оформленні занять [3].

Синергетичний потенціал зазначених технологій реалізується не лише у клінічній логопедичній практиці, а й у підготовці майбутніх фахівців. Включення модулів з основ ШІ-технологій до навчальних програм підготовки студентів-логопедів забезпечує формування цифрової компетентності, необхідної для роботи в умовах технологічно насиченого освітнього середовища [3]. Така підготовка передбачає не лише оволодіння конкретними інструментами, а й формування критичного мислення щодо можливостей і обмежень ШІ-систем, розуміння принципів роботи алгоритмів та здатності грамотно інтерпретувати автоматизовані висновки в клінічному контексті. Розроблені симуляційні платформи на основі штучного інтелекту дозволяють

студентам відпрацьовувати навички логопедичного обстеження та корекційного впливу в безпечному цифровому середовищі до початку реальної клінічної практики. Віртуальні клієнти – комп'ютерні агенти, що моделюють різні профілі мовленнєвих порушень, – дають можливість майбутнім фахівцям багаторазово повторювати діагностичні процедури, апробувати різні методичні підходи та отримувати детальний аналіз власних дій без ризику завдати шкоди реальній дитині [5]. Таким чином, синергія цифрових технологій і фахової підготовки формує принципово новий тип логопеда – рефлексивного практика, який однаково впевнено орієнтується як у просторі мовленнєвої патології, так і в середовищі сучасних технологічних рішень.

Водночас впровадження ШІ-технологій у логопедичну практику пов'язане з низкою викликів. По-перше, існує ризик надмірної технологізації процесу, що може призвести до знецінення суб'єкт-суб'єктної взаємодії між логопедом і клієнтом – взаємодії, яка є терапевтично значущою сама по собі. По-друге, більшість наявних ШІ-інструментів розроблено для англомовного середовища, тоді як адаптовані україномовні рішення перебувають лише на початкових стадіях розробки. По-третє, етичні питання конфіденційності мовленнєвих даних, особливо у роботі з дітьми, потребують чіткого нормативного врегулювання.

Таким чином, застосування штучного інтелекту та нейромережевих технологій у логопедичній практиці є перспективним напрямом, який відповідає синергетичній парадигмі сучасної спеціальної освіти. Ефективність їх впровадження визначається не простим перенесенням технологій у традиційний корекційний процес, а якісною інтеграцією, що породжує нові системні властивості – точність діагностики, адаптивність корекції та доступність логопедичної допомоги. Подальші дослідження мають бути спрямовані на розробку науково обґрунтованих протоколів використання ШІ-інструментів, створення україномовних нейромережевих платформ та підготовку фахівців, здатних критично й ефективно застосовувати можливості штучного інтелекту в інтересах осіб з порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Bhardwaj, A., Sharma, M., Kumar, S., Sharma, S., & Sharma, P. (2024). Transforming Pediatric Speech and Language Disorder Diagnosis and Therapy: The Evolving Role of Artificial Intelligence. *Health Sciences Review*. 2024. № 12. P. 1-7. URL: https://doi.org/10.1016/j.hsr.2024.100188 (дата звернення: 26.02.2026).
2. Chronopoulos S., Kosma E., Peppas K., Tafiadis D., Drosos K., Ziavra N., & Toki E. Exploring the Speech Language Therapy through Information Communication Technologies, Machine Learning and Neural Networks. *2021 5th International Symposium on Multidisciplinary Studies and Innovative Technologies (ISMSIT)*, Ankara, Turkey, 21–23 October 2021. 2021. URL: https://doi.org/10.1109/ismsit52890.2021.9604553 (date of access: 27.02.2026).
3. Костик Л., Олійник М. Сучасні інноваційні технології проведення корекційної роботи у професійній діяльності вчителя-логопеда. *Psychology Travelogs*. 2024. № 3. С. 219–228. URL: https://doi.org/10.31891/pt-2024-3-21 (дата звернення: 22.02.2026).

4. Курєнкова А. В. Використання методів візуалізації в роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. *Inclusion and Diversity.* 2023. С. 30–33. URL: https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/177 (дата звернення: 20.02.2026).
5. Курєнкова А. В. Нейромережі як інноваційний інструмент у логопедичній роботі. *Inclusion and Diversity*. 2024. С. 14–17. URL: https://doi.org/10.32782/inclusion/2024.spec.3 (дата звернення: 20.02.2026).

В. М. Лященко
докторка філософії, доцентка,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)
Я. В. Астапова
здобувачка вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНИХ ЦЕНТРІВ ХАРКІВЩИНИ В УМОВАХ СЬОГОДЕННЯ

Сучасні соціальні виклики зумовили суттєве зростання кількості дітей із мовленнєвими та комунікативними порушеннями. У цих умовах діяльність інклюзивно-ресурсних центрів, створених відповідно до реформування освітньої галузі України, набуває особливої актуальності.

Відповідно до Концепції розвитку інклюзивної освіти та нормативних документів Міністерства освіти і науки України, інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ) забезпечують комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини та надання корекційно-розвиткових послуг [2].

На Харківщині мережа ІРЦ функціонує в умовах постійної адаптації до безпекових обмежень, дистанційних форматів роботи та необхідності оперативного реагування на запити родин. Отже, виникає потреба в оновленні змісту та технологій логопедичної роботи, впровадженні інноваційних стратегій, що відповідають викликам сьогодення.

Проблематика модернізації логопедичної допомоги розглядається у працях сучасних українських вчених, зокрема у контексті інклюзивної освіти та міждисциплінарної взаємодії.

Науковцями Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди [3] на основі аналізу великого масиву джерел і узагальнення практичного досвіду роботи висвітлено найбільш актуальні питання теорії корекційної педагогіки, спеціальної психології і логопедії, зокрема, принципи, зміст, форми і методи корекційно спрямованого навчання дітей з особливостями інтелектуального розвитку та виправлення порушень мовлення.

Людмила Котлова у своєму дослідженні [1] пропонує приклад класифікації інноваційних логопедичних технологій за такими критеріями, як мета впливу, інструментальне забезпечення та ступінь новизни інновації, застосовуючи традиційні розвивальні, психокорекційні та здоров'язбережувальні технології з використанням спеціалізованих логопедичних додатків і дистанційних освітніх технологій.

Олександр Борейко [4] наголошує на тому, що діяльність логопеда в період викликів сьогодення потребує суттєвого перегляду традиційних підходів до корекційно-розвиткової роботи. Психоемоційна нестабільність, порушення звичних умов навчання безпосередньо впливають на мовленнєвий розвиток дітей з особливими освітніми потребами.

Водночас практичний аспект діяльності ІРЦ в умовах воєнного стану потребує додаткового осмислення, зокрема щодо цифровізації послуг та психологічної підтримки дітей.

Сучасна логопедична робота в ІРЦ базується на командному підході. Фахівці (логопед, практичний психолог, дефектолог, реабілітолог) спільно здійснюють комплексну оцінку розвитку дитини, визначають освітні труднощі та формують рекомендації для закладів освіти.

У сучасних умовах інноваційність виступає провідним вектором розвитку логопедичної допомоги. Під інноваційними технологіями в логопедії доцільно розуміти новостворені або суттєво модернізовані методи, прийоми, засоби та форми організації взаємодії, які спрямовані на підвищення ефективності корекційно-розвиткової роботи. Важливо підкреслити, що інновація не обмежується використанням новітніх технічних засобів; вона є результатом творчої, аналітичної та методичної діяльності фахівця, який трансформує наукові ідеї в практичний інструментарій. Інноваційність полягає у впровадженні єдиних протоколів оцінювання, використанні функціонального підходу (оцінка участі дитини в освітньому процесі, а не лише мовленнєвого дефекту) та створенні індивідуальної траєкторії розвитку.

Особливої актуальності набуває раннє виявлення ризиків порушення мовлення у дітей дошкільного віку, що дозволяє попередити вторинні труднощі навчання.

Умови воєнного стану зумовили активне впровадження дистанційних форм роботи. Логопеди ІРЦ Харківщини використовують відеоконсультації для батьків, онлайн-заняття через освітні платформи, інтерактивні логопедичні ігри, цифрові картки для автоматизації звуків, хмарні сервіси для зворотного зв'язку.

Разом із тим, дистанційна логопедія потребує активного залучення батьків, що змінює традиційну модель взаємодії.

З огляду на зростання кількості дітей із труднощами навчання (дислексія, дисграфія, порушення уваги), логопеди ІРЦ інтегрують елементи нейропсихологічної корекції (вправи на розвиток міжпівкульної взаємодії, сенсомоторні практики, ритміко-рухові комплекси, вправи на розвиток фонематичних процесів).

Такий підхід дозволяє працювати не лише з проявами мовленнєвого порушення, а й з його нейропсихологічними механізмами.

Досвід роботи ІРЦ Харківщини свідчить, що значна частина мовленнєвих труднощів має психогенний компонент (регрес мовлення, мутизм, заїкання). Інноваційною стратегією є поєднання логопедичних занять із елементами арттерапії, казкотерапії, вправ на дихання та релаксацію у безпечному освітньому середовищі та підтримувальна комунікація стають важливими чинниками успішної корекційної роботи.

Активними учасниками корекційного процесу у сучасній моделі ІРЦ Харківщини виступають батьки. Так, у ІРЦ практикуються тренінги для батьків, створення індивідуальних домашніх програм, регулярний моніторинг результатів. Такий формат сприяє узгодженості дій між ІРЦ та закладом освіти й забезпечує сталість корекційного впливу.

Як приклад, можна навести практичний кейс про впровадження комбінованої моделі допомоги дитині 5 років із тяжким порушенням мовлення та ознаками РАС в одному з ІРЦ Харкова. Кейс включав комплексну оцінку командою фахівців, впровадження системи піктограм, онлайн-консультації для родини під час вимушеної евакуації, нейропсихологічні вправи та супровід закладу дошкільної освіти. Через 6 місяців, завдяки кропіткій праці логопеда та підтримки з боку матері дитини, зафіксовано розширення словникового запасу, поява фразового мовлення та зменшення поведінкових труднощів.

Отже, інноваційні стратегії логопедичної роботи в ІРЦ Харківщини формуються під впливом сучасних соціальних викликів і передбачають перехід до міждисциплінарної моделі допомоги, активну цифровізацію послуг, інтеграцію нейропсихологічних підходів, посилення партнерства з родиною, врахування психоемоційного стану дитини. Подальші перспективи розвитку пов’язані з розширенням програм раннього втручання, створенням регіональних банків цифрових логопедичних ресурсів та підвищенням кваліфікації фахівців у сфері нейропсихології та альтернативної комунікації.

Таким чином, діяльність ІРЦ Харківщини демонструє здатність до гнучкої трансформації, що забезпечує якісну логопедичну допомогу дітям в умовах сьогодення.

Список використаних джерел

1. Іщенко О. А., Котлова Л. О. Сучасні технології та методики, що застосовуються в логопедичній практиці. // Матеріали VII Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції «Соціально-освітні домінанти професійної підготовки фахівців соціальної сфери та інклюзивної освіти», 22-23 жовтня 2025 року. Запоріжжя. С. 49-52. URL: https://eprints.zu.edu.ua/45994/ (дата звернення: 20.02.2026).

2. Концепція розвитку інклюзивної освіти: наказ Міністерства освіти і науки України від 01.10.2010 № 912. URL: https://zakon.rada.gov.ua (дата звернення: 20.02.2026).

3. Навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивної освіти: хрестоматія: в 2 т. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди; за ред. В. І. Бондаря, Ю. Д. Бойчука, В. В. Золотоверх, В. Є. Коваленко, В. В. Тищенка. Харків: ФОП Бровін О. В., 2023. Т. 2. 267 с.

4. Павлюк Л. О., Борейко О. М. Особливості роботи логопеда з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану. // Всеукраїнська науково-практична конференція «Стан та перспективи розвитку спеціальної освіти та інклюзії», 28 квітня 2025 р., Харків. С. 219-223. URL: https://eprints.zu.edu.ua/43700/ (дата звернення: 20.02.2026).
5. Шеремет М. К., Трофименко Л. І. Логопедія: сучасні підходи до діагностики та корекції мовленнєвих порушень: монографія. К.: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2020. 364 с.

Т. В. Махукова
кандидат педагогічних наук, доцент,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди

НЕЙРОПСИХОЛОГІЧНИЙ ПІДХІД В АНАЛІЗІ СИМПТОМАТИКИ МОТОРНОЇ АЛАЛІЇ

Сучасна логопедія в Україні переживає трансформацію, зумовлену глобальними та внутрішніми соціальними викликами. Наукові погляди на порушення мовленнєвого розвитку змінюються під впливом таких факторів, як перехід до біопсихосоціальної моделі допомоги дітям з інвалідністю, з перенесенням акценту на соціальну інклюзію, на усунення бар'єрів для участі в житті суспільства, на комунікативну компетенцію, а не на переважну зосередженість фахівця тільки на виправленні мовленнєвого порушення (В. Коваленко, Е. Данілавічутє, Ю. Рібцун, В. Тищенко та ін.).

Соціальні зрушення в суспільстві запускають процеси в зміні парадигми спеціальної освіти: логопед стає частиною команди фахівців у інклюзивному середовищі, яке фокусується на вивченні особистісних, емоційних, пізнавально-мовленнєвих можливостей дитини з метою найповнішого, найоптимальнішого задоволення освітніх потреб, стимулювання розвитку успішної комунікації.

В таких умовах гуманізації й ціннісних орієнтирів, розв'язання практичних завдань, зокрема, надання логопедичної допомоги дитині в кожній окремій педагогічній ситуації, спирається на фундамент теорії логопедії. Вибір фахівцем методики, змісту, послідовності навчання залежить від теорії: яка вона, чи відповідає накопиченому за останні десятиріччя знанню про нейропсихологічні, нейролінгвістичні процеси в онто- та дизонтогенезі функціонування мови та мовлення в процесах спілкування, які відбуваються поза нашою можливістю безпосередньо спостерігати психічне в психічній діяльності людини.

Вітчизняні науковці (Ю. Коломієць, С. Конопляста, І. Мартиненко, Ю. Рібцун, В. Тищенко, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.), зусилля яких спрямовані на синергію теорії і практики в галузі логопедії, наразі продовжують розв'язувати суперечливі теоретичні аспекти проблематики моторної алалії, наукове трактування нейролінгвістичної сутності механізмів якої, безперечно, стоїть за констатацією фактів, які накопичує логопед в процесі діагностування дитини, й після аналізу яких приймає рішення про кваліфікацію й шлях корекції виявленого виду моторної алалії в структурі особистості дитини.

Більше ніж сторічна історія вивчення моторної алалії демонструє зміну поглядів вчених на механізми цього складного порушення мовлення, що відбиваються в класифікаціях (О. Лібман, В. Орфінська, Р. Лєвіна, В. Ковшиков, Є. Соботович).

Розроблена класифікація моторної алалії Є. Соботович (1985) відповідно до психолінгвістичного підходу, на сьогодні залишається тією теоретичною основою, на якій вітчизняні науковці, поглиблюючи уявлення про механізми порушення згідно нейропсихологічних законів, будують принципові положення для методик логопедичної допомоги, які сприяють підвищенню результативності логопедичної корекції.

За Є. Соботович, патогенез моторної алалії проявляється у вираженому, зумовленому органічними факторами, порушенні формування різного рівня процесів породження мовленнєвого висловлювання:

–моторного програмування на рівні синтагми (порушення формування динамічного кінетичного праксису) та на рівні аферентного (кінестетичного) праксису;

–вищого знакового рівня синтагматичних та парадигматичних операцій із мовними знаками.

Пласт лінгвістичної – мовної проблематики в структурі порушення, науковці вважають значно серйознішим, аніж, моторні порушення, що потребує від фахівця в кожному окремому випадку виявлення й тонкої диференціації отриманої симптоматики порушень оволодіння мовою в ході логопедичного діагностування. Усвідомлення провідного вектору, що полягає у формуванні системи мови й комбінаторики мовних знаків при розвитку умінь побудови дитиною повідомлень на різних рівнях синтаксичної та морфологічної організації мовлення – шлях до оптимізації корекції моторної алалії за індивідуально розробленою стратегією корекційного впливу [1;2].

Як свідчать теорія й узагальнені результати окремих досліджень (І. Баранець, О. Боряк, Н. Пахомова та ін.), на більш ранніх етапах онтогенезу в загальній картині порушень при моторній алалії на передньому плані спостерігається симптоматика апраксії – довільних ланцюгових послідовних рухів, об’єднаних досягненням кінцевого результату: кінетичної – труднощі перемикання з одного складу на інший при відтворенні складової структури слова; кінестетичної – труднощі засвоєння цілісного рухового образу звуків мови, що спричиняють заміни одних звуків на інші за руховими параметрами, мають нестійкий характер й відображаються на зовнішній, фонетичній складовій процесу мовлення [3].

Зарубіжні західні дослідження підкреслюють провідну роль генетичних факторів у виникненні моторної алалії, підтверджуючи свої висновки узагальненням фактів труднощів у оволодінні мовою у кількох поколіннях родичів, досліджуваних дітей (Leonard L, 1998). Різноманітні негативні етіологічні чинники у перинатальному періоді виступають органічною основою уражень або незрілості, які охоплюють різні зони кори головного мозку й запускають дію специфічних мовленнєвих патологічних механізмів моторної

алалії. Отже, наявність органічного й генетичного факторів пояснює у дітей наявність в структурі порушення при моторній алалії симптоматики не тільки специфічно мовно-мовленнєвої, а також симптоматики незрілості інших психічних процесів: уваги, пам'яті, мислення, порушення емоційно-вольової сфери й поведінки.

Таким чином, при моторній алалії в симптоматиці порушень оволодіння мовою на лінгвістичному рівні в синтагматиці спостерігаємо відсутність або примітивність фрази, аграматизми в послідовному комбінуванні слів та морфем на рівні слова; в парадигматиці – помилки вибору слів, морфем при словотворі, словозміні.

Симптоматика незрілості праксису в кінетичній організації мовлення полягає в грубому порушенні складової структури з персевераціями й метатезисом, мовлення втрачає динамічний характер й мелодику. В кінестетичній ланці диспраксія проявляється в численних нестабільних помилках вибору артикулем, асиміляціями, що призводить до спотворення зовнішньої матеріальної артикуляторної оболонки слова й, як наслідок, не засвоєння його значення.

Немовленнєві прояви алалії, як наслідок дії органічного фактору в лобових ділянках мозку полягають у низьких психічних можливостях утримувати послідовність дій в межах розгорнутої пізнавальної, математичної задачі, поведінкової програми. Якісними характеристиками порушення виступають розгальмованість, імпульсивність, афективні реакції, нестійкість уваги. Незрілість чи органічні ураження в постцентральних тім'яно-потиличних ділянках обумовлюють порушення просторового гнозису: орієнтування у формі, величині, просторовому розташуванні предметів й позначення цих відношень словом.

Навіть, систематична, в синергії з іншими фахівцями й батьками логопедична робота з корекції моторної алалії є тривалою, продовжується в молодшому шкільному віці, але вже, як підтримка дитини в подоланні дислексії та дисграфії, які є відстроченими закономірними проявами дії тих же патологічних механізмів порушень сукцесивних та симультанних процесів на різних рівнях операцій з мовними знаками та мовленнєвого праксису.

Для практичної логопедії вітчизняними науковцями обґрунтовано принципові напрямки, розроблено сучасні дієві методики корекції комунікативної, мовної, праксичної складових мовленнєвої системи при моторній алалії (І. Баранець, Е. Данілавічютє, Ю. Рібцун, Н. Січкарчук, В. Тищенко, Л. Трофименко та ін.), впровадження яких дозволяє долати бар'єри, задовольняти освітні й мовленнєві потреби кожної дитини. Однак, важливою умовою успішної реалізації розробленого індивідуального плану підтримки дитини з моторною алалією в сумісній діяльності з учителем-логопедом є опора на наявні у фахівця глибокі структуровані знання, що лежать в основі виявлення й аналізу численної симптоматики порушення при моторній алалії, які й надають логопеду психолінгвістика та нейролінгвістика:

–знання процесів і операцій програмування мовленнєвих висловлювань на мовному рівні в синтагматичній та парадигматичній підсистемах,

–знання сутності процесів праксичного рівня – моторного кінетичного та кінестетичного програмування,

–знання генезису ієрархічно організованої вищої психічної функції мови, в її онтогенетичному розвитку від елементарних щаблів руху й сприйняття до узагальненого, опосередкованого знаком відображення дійсності у свідомості людини.

Список використаних джерел

1. Тищенко В. В. Моторна алалія у контексті психолого-педагогічних досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія : Соціально-педагогічна.* 2010. Вип. 15. С. 181–186.

2. Трофименко Л. І. Алалія: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч. – метод. посіб. Київ. 2023. 180 с.

3. Pakhomova N. G., Baranets I. V., Pakhomova V. A., Scherban O. A., Boryak O. V. A comprehensive approach to overcoming motor alalia in children of senior preschool age. Svit Medytsyny ta Biolohiyi. 2021. No 1 (75). P. 125–129. DOI: http://dx.doi.org/10.26724/2079-8334-2021-1-75-125-129 (date of access:01.03.2026)

О. О. Медвідь
здобувач вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ).
Т. П. Артімонова,
доцент кафедри логопедії та логопсихології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ).

ІННОВАЦІЙНІ МЕТОДИ КОРЕКЦІЇ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ З ДИСЛЕКСІЄЮ

Проблема мовленнєвих порушень у дітей шкільного віку, зокрема порушень звуковимови у дітей з дислексією, залишається однією з актуальних у сучасній логопедії. Дислексія проявляється передусім у труднощах оволодіння навичками читання, однак вона часто супроводжується недостатнім розвитком фонематичних процесів, що може впливати на правильність звуковимови. Формування чіткої та правильної вимови звуків має важливе значення для повноцінного мовленнєвого розвитку дитини, її успішного навчання та соціальної адаптації. У сучасних умовах особливої актуальності набуває впровадження інноваційних методів у практику логопедичної роботи. Сучасна корекційна педагогіка передбачає не лише використання традиційних методик, а й інтеграцію новітніх технологій, які дають змогу врахувати індивідуальні особливості розвитку дітей та підвищувати ефективність корекційного процесу.

У дітей з дислексією нерідко спостерігаються труднощі у формуванні фонематичного слуху, порушення аналізу та синтезу звукового складу слова, що може призводити до неточностей у вимові окремих звуків. За даними сучасних досліджень у галузі логопедії та спеціальної педагогіки, значна частина дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку має різні порушення звуковимови, які потребують спеціальної логопедичної допомоги. Традиційні методи корекції, зокрема артикуляційна гімнастика, вправи на розвиток фонематичного слуху, робота перед дзеркалом та автоматизація звуків у мовленні, залишаються важливими складовими логопедичної роботи. Водночас сучасний розвиток науки і технологій сприяє активному впровадженню інноваційних підходів у корекцію мовленнєвих порушень.

До інноваційних методів корекції звуковимови у дітей з дислексією належать мультимедійні логопедичні програми, інтерактивні ігрові платформи, спеціалізовані логопедичні тренажери, біофідбек-технології, а також використання елементів нейропсихологічних та рухових методик. Дослідження О.Ткаченко свідчать, що застосування мультимедійних технологій значно підвищує мотивацію дітей до занять, робить корекційний процес більш цікавим та сприяє ефективнішому засвоєнню артикуляційних рухів і формуванню слухо-мовленнєвого контролю [4].

В останні роки значного поширення набули мобільні логопедичні додатки, які допомагають автоматизувати вимову звуків у різних позиціях слова та забезпечують систематичність виконання вправ. Такі цифрові платформи, як «ЛогоМашина», «ДивоЗвук» та «Логопедія для дітей», активно використовуються у практиці логопедів і дозволяють індивідуалізувати корекційний процес відповідно до потреб конкретної дитини. За результатами досліджень Т.Бугаєва, використання мобільних логопедичних додатків протягом декількох місяців сприяє покращенню артикуляційної моторики та підвищенню правильності звуковимови у значної частини дітей [1].

Одним із перспективних інноваційних напрямів у логопедичній роботі є застосування технології біологічного зворотного зв’язку (біофідбеку). Суть цього методу полягає у наданні дитині візуального або звукового сигналу, який інформує її про правильність виконання мовленнєвого зразка. Використання спеціальних апаратно-програмних комплексів дає можливість дитині наочно спостерігати за власною мовленнєвою діяльністю та поступово вдосконалювати її. Зокрема, К.Мельник, зазначає, що використання подібних технологій сприяє покращенню вимови складних звуків та підвищує ефективність логопедичної корекції [3].

Ефективним інноваційним підходом у роботі з дітьми з дислексією є також поєднання логоритміки з руховими та координаційними вправами. Логоритмічні вправи сприяють розвитку ритму, мовленнєвої моторики, уваги та пам’яті, тоді як рухові вправи активізують міжпівкульну взаємодію та стимулюють роботу центральної нервової системи. За даними досліджень І.Демченко, поєднання мовленнєвих і рухових вправ позитивно впливає на

розвиток мовленнєвої діяльності дітей, сприяє формуванню фонематичних процесів і покращує загальний мовленнєвий розвиток [2].

Одним із відомих підходів до корекції дислексії є метод, запропонований Дейвісом. Даний метод спрямований на розвиток концентрації уваги, формування позитивного психологічного налаштування дитини та подолання труднощів, що виникають у процесі читання. Важливою особливістю цього підходу є використання багатосенсорного навчання, що передбачає залучення різних аналізаторів — зорового, слухового та кінестетичного. Зокрема, для кращого запам'ятовування букв та слів дітям пропонується створювати їхні об'ємні моделі, наприклад ліпити букви з пластиліну. Такий спосіб сприяє формуванню більш стійких асоціацій та полегшує процес засвоєння графічних символів.

Крім того, у межах корекційної роботи з дітьми з дислексією широко використовуються спеціальні вправи, спрямовані на розвиток фонематичних процесів та зорово-просторового сприймання. Фонематичні вправи допомагають дітям навчитися точніше розрізняти звуки мовлення на слух і встановлювати відповідність між звуком та буквою під час читання і письма. Водночас вправи на розвиток зорово-просторового сприймання сприяють покращенню здатності розпізнавати графічні символи, орієнтуватися у структурі слова та уникати типових помилок під час читання.

Важливим напрямом сучасної корекційної роботи є використання вправ, спрямованих на розвиток фонематичного сприймання, слухо-мовленнєвої пам'яті, уваги та навичок аналізу й синтезу звукового складу слова. Такі вправи сприяють активізації мовленнєвих і когнітивних процесів, що є особливо важливим у роботі з дітьми з дислексією, оскільки вони допомагають подолати труднощі читання та покращити правильність звуковимови.

У сучасній логопедичній практиці також застосовують методи альтернативної та додаткової комунікації, які можуть використовуватися як допоміжний засіб у роботі з дітьми, що мають виражені труднощі мовленнєвого розвитку. Використання піктограм, жестів, спеціальних карток із зображеннями та інших візуальних засобів сприяє підвищенню комунікативної активності дітей та допомагає їм краще засвоювати мовленнєвий матеріал.

Отже, використання інноваційних методів у корекції звуковимови у дітей з дислексією значно розширює можливості логопедичної роботи та підвищує її ефективність. Поєднання традиційних методів з сучасними технологіями дозволяє враховувати індивідуальні особливості розвитку кожної дитини, сприяє формуванню позитивної мотивації до занять та забезпечує більш результативне формування мовленнєвих навичок. У контексті розвитку інклюзивної освіти та цифровізації освітнього середовища впровадження інноваційних технологій у логопедичну практику набуває особливої важливості та відкриє нові можливості для вдосконалення корекційної допомоги дітям з дислексією.

Список використаних джерел

1. Бугаєва Т. М. (2022). Ефективність мобільних логопедичних додатків у корекції звуковимови. Актуальні проблеми корекційної педагогіки, 4, 111–116.
2. Демченко І. В. (2021). Логоритміка у поєднанні з кінезіотерапією як засіб корекції мовленнєвих порушень. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19, 8, 85–91.
3. Мельник К. Ю. Біофідбек як інноваційний метод у логопедії. Логопедія: теорія і практика. 2023. – с. 66–72.
4. Ткаченко О. А. Мультимедійні засоби як інструмент логопедичної корекції. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського нац. університету. 2022. С. 41–46.

І. Ю. Остополець
кандидат психологічних наук, доцент
Н. А. Умерова
здобувач вищої освіти
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького (місто Запоріжжя)

СОЦІАЛЬНО-КОМУНІКАТИВНИЙ РОЗВИТОК ЯК ЧИННИК УСПІШНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

В умовах інклюзивної освіти соціально-комунікативний розвиток виступає одним із провідних чинників успішної адаптації дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) до навчання у початковій школі. Спілкування забезпечує дитині можливість обмінюватися інформацією, співпрацювати з іншими людьми та розвивати когнітивні здібності. Перехід від дошкільної до шкільної форми навчання супроводжується зміною освітнього середовища та підвищенням вимог до рівня соціального інтелекту й сформованості навчальної мотивації [1, с. 2]. Водночас дефіцит соціальної взаємодії є однією з базових характеристик РАС, що суттєво ускладнює адаптацію молодших школярів до нових академічних і соціальних вимог. За таких умов особливої актуальності набуває розробка та впровадження ефективних психолого-педагогічних методів формування комунікативних навичок у системі інклюзивної освіти [4, с. 69].

У процесі шкільної адаптації молодші школярі з РАС стикаються зі специфічними труднощами, що перешкоджають їхній повноцінній інтеграції до колективу. Зокрема, у дітей часто виникають труднощі з ініціюванням та підтриманням діалогу з однолітками. Поширеною є несформованість умінь вербалізувати власні емоційні стани, а також обмежена здатність розпізнавати та інтерпретувати емоції інших людей [1, с. 4–5]. Діти з РАС рідко використовують соціальні жести, мають обмежений репертуар реакцій на комунікативні сигнали та демонструють схильність до стереотипних форм поведінки. Порушення звичного розпорядку або необхідність адаптуватися до нових вимог освітнього середовища часто викликають підвищену тривожність і поведінковий опір [4, с. 48, 70]. Такі труднощі безпосередньо ускладнюють

виконання навчальних завдань і можуть призводити до стійкої шкільної дезадаптації.

Подолання зазначених труднощів потребує системної корекції соціально-комунікативних порушень та спеціальної організації освітнього середовища. Дослідники підкреслюють доцільність використання доказових методик формування навичок соціальної взаємодії [3, с. 69]. Корекційна робота має ґрунтуватися на принципах структурованого навчання, яке знижує рівень стресу та допомагає дитині чіткіше орієнтуватися в соціальних ситуаціях [4, с. 61–62]. Водночас розвиток мотивації до навчання виступає інтегративним механізмом, що поєднує когнітивні, емоційні та поведінкові компоненти соціального інтелекту.

У вітчизняній психолого-педагогічній традиції емоційно-поведінкові порушення розглядаються як результат взаємодії біологічних, психологічних і соціальних чинників, серед яких важливе місце посідає вплив найближчого соціального оточення, зокрема сім'ї та школи [5]. Згідно з дослідженнями В. М. Синьова, до провідних психологічних причин проблемної поведінки належать підвищена навіюваність, схильність до наслідування, недостатній рівень критичності мислення, слабкість боротьби мотивів і труднощі прогнозування наслідків власних дій. За таких умов подолання поведінкових і комунікативних труднощів потребує комплексного підходу. Дослідники наголошують на важливості цілеспрямованого формування у дітей досвіду соціальної взаємодії та адекватних моделей поведінки. Такий підхід сприяє розвитку емоційної сфери та створює підґрунтя для успішної інтеграції учнів у освітнє середовище [5].

У практичному аспекті формування соціально-комунікативних навичок у молодших школярів з РАС потребує застосування індивідуалізованих методів роботи. Одним із науково обґрунтованих підходів є використання «соціальних історій», які допомагають дитині засвоювати правила поведінки в типових шкільних ситуаціях, розпізнавати невербальні сигнали та адекватно на них реагувати [3, с. 74–75]. Відеомоделювання також демонструє високу ефективність як метод подання візуального зразка цільової поведінки, що полегшує її засвоєння та подальшу автоматизацію [3, с. 79–80].

Ефективним засобом подолання комунікативних бар'єрів є арттерапія [2, с. 4]. Творча діяльність у безпечному середовищі сприяє зниженню рівня тривожності та стимулює дитину до емоційного самовираження [2, с. 5]. Використання малювання або ліплення створює можливості для невербального вираження переживань, що може слугувати проміжним етапом до формування вербальної взаємодії з педагогом і однолітками [2, с. 7]. Важливою складовою корекційної роботи є також використання візуальної підтримки та чітке структурування часу і простору. Такі підходи формують у дитини відчуття передбачуваності освітнього середовища та знижують імовірність афективних реакцій [4, с. 58–59, 62].

Відсутність своєчасної психолого-педагогічної підтримки у молодшому шкільному віці може призводити до закріплення дезадаптивних форм

поведінки. За відсутності системного супроводу школярі з РАС стикаються з ризиком соціальної ізоляції та розвитку вторинних розладів [4, с. 14, 89]. Нерозуміння соціальних норм і труднощі взаємодії з оточенням ускладнюють інтеграцію до колективу та негативно впливають на академічну успішність [1, с. 3, 10]. Натомість систематичне впровадження психолого-педагогічних умов і доказових корекційних методів сприяє позитивній динаміці розвитку. Цілеспрямована робота підвищує рівень емоційної саморегуляції, активізує ініціативність у спілкуванні та формує навички спільної уваги, що забезпечує ефективне функціонування дитини в умовах інклюзивного навчання та успішне засвоєння освітньої програми [2; 4].

Отже, соціально-комунікативний розвиток є одним із ключових чинників успішної шкільної адаптації молодших школярів з розладами аутистичного спектра. Подолання труднощів соціальної взаємодії потребує комплексного підходу, що передбачає використання доказових психолого-педагогічних методів, застосування арттерапевтичних засобів і створення структурованого освітнього середовища. Реалізація таких підходів сприяє розвитку емоційно-поведінкової сфери учнів і забезпечує їхню ефективну інтеграцію в освітній простір.

Список використаних джерел

1. Дробіт Л. Р. Особливості мотивації учення дітей з розладами аутистичного спектру : дис. ... д-ра філософії : 053 / Львівський національний університет імені Івана Франка. Львів, 2021. 298 с.
2. Калюжна В. О. Особливості формування комунікативних навичок у дітей молодшого шкільного віку з аутизмом засобами арттерапії : магістерська кваліфікаційна робота / Київський столичний університет імені Бориса Грінченка. Київ, 2025. 79 с.
3. Недозим І. В. Корекція та розвиток соціальної комунікації та взаємодії у дітей із розладами аутистичного спектру. *Особлива дитина: навчання і виховання* . 2021. № 4. С. 69–78.
4. Рибченко Л. К. Педагогічні умови організації корекційної роботи з аутичними дітьми : дис. ... канд. пед. наук: 13.00.03 / Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 191 с.
5. Синьов В. М., Бістрова Ю. О., Коваленко В. Є., Бістров А. Є. Висвітлення проблеми емоційно-поведінкових порушень у осіб з інтелектуальною недостатністю в українській психолого-педагогічній науці. *Актуальні питання корекційного освіти* . 2019. Вип. 13. С. 242–256.

Ю. В. Поліщук
старший викладач
Дніпровського національного університету
імені Олеся Гончара,
Мелітопольського державного педагогічного
університету імені Богдана Хмельницького

ДІАГНОСТИКА Й ПОДОЛАННЯ СЕЛЕКТИВНОГО МУТИЗМУ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО І МОЛОДШЕГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ТА РОЗВИТКУ ЇХ КОМУНІКАТИВНОЇ АКТИВНОСТІ НА БАЗІ СИСТЕМНОГО ПІДХОДУ

Феномен селективного мутизму полягає у ненавмисній, неконтрольованій зусиллям волі постійній нездатності дитини до вербального (в деяких випадках і невербального) спілкування в певних соціальних обставинах чи з окремими особами при збереженій здатності розуміти мовлення та говорити в інших більш комфортних умовах. Цей вид мутизму виникає у період активного становлення мовлення у деяких дітей і все ще важко піддається терапії та/або корекції, Він в тій чи інший мірі негативно впливає на академічну успішність дітей, обмежує їх комунікативну активність та ускладнює соціальну адаптацію, а також може впливати на психічне здоров'я та благополуччя.

Щодо етіології селективного мутизму, то вона досить багатофакторна й до кінця все ще не вивчена. Феномен цього розладу дитячого віку обумовлений цілим комплексом взаємодіючих чинників, таких як: генетична спадковість, особливості характеру і неврологічного розвитку дитини та несприятливий соціально-психологічний клімат навколишнього середовища, який провокує страх, тривогу й тривожність (Поліщук Ю, 2003). Проведений нами аналіз чинників і умов виникнення селективного мутизму свідчить, що провідним фактором формування селективного мутизму у дітей є саме тривожність (стійке функціональне утворення на відповідних етапах їх розвитку). Тривожність (база), яка під впливом несприятливого соціального середовища, або певних комбінацій несприятливих чинників (тригери механізму формування відхилень у розвитку) призводить до виникнення цього феномену. Тому, найбільш результативними психолого-психіатричними, корекційно-педагогічними й медикаментозними методами подолання та профілактики селективного мутизму у дітей, на нашу думку, є ті, що спрямовані головним чином на усунення їхньої тривожності (Поліщук Ю., 2025).

Проведені лонгітюдні спостереження дітей, страждаючих на селективний мутим, свідчать, що деякі симптоми цього феномену згодом слабшають, але все ж більшість з них зберігається тривалий час. Не получив своєчасної допомоги відповідних фахівців діти, стаючи дорослими, як правило, продовжують стикатися з проблемами комунікації, соціальною тривоги й тривожності, а також можуть бути схильні до більш високого ризику виникнення інших психічних розладів (Steinhausen & Juzi, 1996; Remschmidt et al, 2001). Тому діти

із селективним мутизмом потребують допомоги відповідних фахівців та належною мірою підготовлених батьків.

Селективний мутизм часто буває обтяженим симптомами інших розладів: соціальної фобії, неврологічного розвитку (зокрема розладів звуковідтворення та нормотипового мовлення відповідного віку), аутистичного спектру, затримки моторного розвитку та деяких інших. Проте до теперішнього часу, лікуванням та/або корекцією селективного мутизму у дітей займаються (як правило, самостійно) відносно вузькі спеціалісти: психіатри, психотерапевти, психологи та логопеди. Проте властива феномену селективного мутизму коморбідність в значній мірі ускладнює діагностику цього феномену, а також розробку ефективної і результативної стратегії та вибір методичних підходів до терапії та/або корекції пацієнтів (клієнтів).

Опит нашої практичної діяльності свідчить, що одним з найбільш результативних підходів до подолання у дітей селективного мутизму, сприяння розвитку особистості та комунікаційної активності, реалізації творчого потенціалу, соціальної адаптації та досягненню певного оптимального рівня їх життєдіяльності є системний підхід. У контексті даної публікації під системою слід розуміти певну сукупність невипадково відібраних елементів (для соціальної системи — учасників організованої, взаємозв’язаної групи суб’єктів), які перебувають у стані взаємного сприяння з метою досягнення значущого для них результату. Всі елементи цієї системи об'єднані в цілісну структуру прямими і зворотними зв'язками, які визначають наявність властивостей системи, що перевищують адитивну суму властивостей складових її елементів (синергетичний ефект), а також виникнення у системі нових якісних властивостей, яких не мав жоден із елементів поза системою (ефект емерджентності). Системній підхід орієнтований на розкриття цілісності певного об'єкта чи процесу, врахування всіх внутрішніх та зовнішніх взаємозв'язків, а також на комплексне охоплення всіх чинників, які впливають на стан об’єкта або процесу, їх розвиток чи деградацію. Такий підхід сприяє адекватному формулюванню досліджуваних проблем, правильній постановці цілей і завдань, а також виробленню ефективних та результативних методів їх досягнення. Саме системний підхід до організації процесів діагностики і подолання селективного мутизму у дітей дедалі все більшою мірою дозволить перейти від використання тільки якісних показників (процесів виникнення й розвитку цього складного феномену та його подолання) до необхідних кількісних показників, що забезпечить можливість переходу до математичного моделювання цих процесів шляхом використання сучасних комп’ютерних технологій.

З метою уточнення якісних і кількісних критеріїв диференціальної діагностики селективного мутизму та підвищення достовірності її результатів при обстеженні конкретної дитини, а також досягнення позитивних результатів терапії та/або корекції, на нашу думку, необхідно створювати відповідну тимчасову систему, до складу якої повинні входити: дитина (об’єкт впливу, який потребує допомоги) та команда суб’єктів: висококваліфіковані фахівці

(психолог відповідного виховного чи навчального закладу (координатор взаємодії і процесів в системі); дитячи: психіатр, невролог, отоларинголог; лікар функціональної діагностики, психолог, логопед, корекційний педагог; оточуючі фахівці: відповідно вихователь або вчитель, які повинні додержуватися порадам вище вказаних спеціалістів, створюючи для дітей сприятливу обстановку у дитячому колективі та ненав'язливо, творчо сприяють їх соціальній адаптації); достатньо проінформовані про особливість феномену селективного мутизму батьки, що виховують дитину, задовольняють її потреби, повинні доброзичливими відношеннями в сім'ї сприяти нормотиповому психічному та загальному розвитку дитини. На базі всебічної інформації про особистість дитини та її довкілля, систематичного обговорення членами команди отримуваної інформації про клінічну динаміку стану дитини протягом усього процесу впливу виникає можливість на певних значущих його етапах вносити відповідні корективи в цей процес. Об'єднання в рамках системного підходу фахівців різних професійних дисциплін у єдину команду дозволить шляхом інтеграції їх знань, умінь та досвіду значною мірою підвищити достовірність результатів діагностики, якості терапії та/або корекції стану дітей страждаючих на селективній мутизм та підвищити рівень їх комунікативної активності.

Список використаної літератури

1. Поліщук Ю.В. (2023). Особливості етіології селективного мутизму у дітей старшого дошкільного віку. Особлива дитина: навчання і виховання. Науковий, навчальний, інформаційний журнал. вид. Педагогічна преса, №3 (111). — С. 69-89.
2. Поліщук Ю.В. (2925). Тривожність як провідний фактор формування селективного мутизму у дітей. Особлива дитина: навчання і виховання. Науковий, навчальний, інформаційний журнал. Вид. Педагогічна преса, №3 (119), — С. 254-272.
3. Remschmidt H. (2001). A follow-up study of 45 patients with elective mutism /
4. H. Remschmidt, M. Poller, B. Herpertz-Dahlmann//Eur Arch Psychiatry Clin Neuros-ci, 251 (6). — pp. 284-296.
5. Steinhausen H.C. (1996). Elective Mutism: An Analysis of 100 Cases / H.C. Steinhausen, C. Juzi // Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry. v. 35, 5. — pp. 606-614.

Ю. В. Рібцун

кандидатка педагогічних наук, старша наукова співробітниця,
Інститут спеціальної педагогіки і психології
імені Миколи Ярмаченка НАПН України (місто Київ)

ЛОГОПСИХОСИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ДІАГНОСТИКИ ТА КОМПЕНСАЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПСИХОМОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ОСІБ РІЗНИХ ВІКОВИХ ГРУП

Прожита українцями перша чверть XXI ст. характеризувалася взаємодіючим впливом різноспрямованих зовнішніх і внутрішніх факторів, зокрема: розквітом біотехнологій, цифровим бумом, геополітичними змінами,

Революцією Гідності, початком тривалої збройної агресії рф проти України, появою та впровадженням концепції Нової української школи, пандеміями COVID-19 та Omicron… Загалом двадцять перше століття вирізняється формуванням принципів загальнонаукової інтегративної картини світу, розгортанням самоеволюціонуючих синергетичних систем у їх розквіті та занепаді. Такими синергетичними відкритими системами є фізичні, хімічні, математичні, медико-біологічні, економічні, політичні, соціальні, психологічні та освітні.

Система освіти – це «ієрархічна структура, яка підпорядковується загальним закономірностям розвитку систем: взаємодії частин і цілого; ієрархічної впорядкованості систем; функціонування та саморозвитку систем; формування ієрархічних структур цілей» [1, С. 912]. Тому в цілому синергетичний підхід, запроваджений у 1969 р. німецьким фізиком, почесним професором Штутгартського університету Германом Хакеном [5], в освіті представляє сукупність принципів, ідей і методів, які використовує синергетика, спираючись на схожість основних рис процесів, котрі відбуваються у системах різної етіології. Синергетичні підходи у своїх роботах, присвячених різноманітним аспектам педагогічної діяльності, були презентовані вітчизняними і зарубіжними науковцями (В. Аршинов, М. Богуславський, В. Буданов, В. Виненко, Ф. Власенко, О. Вознюк, Л. Войнаровська, А. Ворожбитова, С. Гончаренко, Е. Данілавічютє, А. Євдотюк, В. Жилін, Е. Зеєр, Л. Зоріна, В. Ігнатова, М. Ілляхова, В. Ільїн, О. Іонова, В. Камишин, О. Князєва, В. Кремень, І. Кудрявцев, М. Левківський, М. Липин, В. Лук'янець, М. Набок, Т. Назарова, О. Нестеренко, Л. Новикова, Ж. Португаль, С. Пролеєв. Ю. Рібцун, І. Родигіна, В. Синьов, М. Соколовський, М. Федорова, Г. Хакен, О. Чалий, Т. Челнокова, В. Шаповаленко, Г. Шатковська, О. Шморгун та ін.).

В логопедії нами розроблений логопсихосинергетичний підхід (Рібцун, 2021). Логопсихосинергетичний підхід базується на синергії логопедії та психології, «що являють собою ієрархію множинних підсистем, де компоненти вищого рівня стають керуючими для складових нижчого рівня, які існують у взаємообумовленості та тісному взаємозв'язку» [3, С. 16]. Логопсихосинергетичний підхід включає насамперед інтегративну діагностику психомовленнєвого розвитку осіб з особливими мовленнєвими потребами (ОМП) як на вербальному, так і на невербальному рівні з урахуванням критеріїв визначення ступеня наявних труднощів і надання відповідної підтримки (https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734326/).

З огляду на психолого-педагогічну взаємодію різнопрофільних фахівців (https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/738529/) і осіб з ОМП: ранній, дошкільний, шкільний вік (https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/744705/), дорослість (https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/747043/), відповідно до логопсихосинергетичного підходу, в залежності від механізмів порушень, будується логокомпенсаційна або психологокорекційна робота, створюються корекційно-розвивальні циклічні програми (https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743608/).

Відповідно до логопсихосинергетичного підходу за 2024-2025 роки нами розроблений навчальний комплект, який складається з програми з корекційно-розвивальної роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення, навчального посібника «Подолання труднощів пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами» та методичного посібника «Методичні орієнтири щодо використання навчального посібника «Подолання труднощів пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами» [4]. Із застосуванням петель оберненого зв'язку одинадцять репрезентованих синергетично, циклічно-колово взаємодіючих напрямів, виділених нами у корекційно-розвивальній програмі, були повною мірою реалізовані у навчальному посібнику: нейрофізіологічно-мовленнєвий, діяльнісно-мовленнєвий, емоційно-ціннісний, когнітивно-мовленнєвий, мотиваційно-активізуючий, просодичний, фонологічно-фонетичний, лексико-граматичний, синтаксично-інформативний, рецептивно-орфографічний, соціально-комунікативний.

Виокремлення нейрофізіологічно-мовленнєвого напряму зумовлено необхідністю формування (відновлення, налагодження) міжпівкульної взаємодії та нейронних зв'язків у здобувачів початкової освіти з ОМП і мало на меті розвиток інтегративної діяльності аналізаторів учнів з ОМП, функціональних блоків кори головного мозку (за О. Лурією), симультанно-сукцесивних функцій та операцій. Виділений нами діяльнісно-мовленнєвий напрям передбачав сформованість різних видів кінетичного та кінестетичного праксису (локомоторного, пальцевого, мімічного, орального, артикуляційного), а також рухової уваги, пам'яті, прогнозування та контролю.

Вирізнення емоційно-ціннісного напряму детерміновано націленням на удосконалення емоційно-вольової сфери, регулятивного та поведінкового складників на основі мобілізації глибинних емоцій, утворення дофамінових петель оберненого зв'язку. Виділення когнітивно-мовленнєвого напряму включає завдання на цілеспрямований розвиток гнозису, уваги, пам'яті, аналітико-синтетичної діяльності, мисленнєвих операцій, зокрема ймовірного прогнозування та контролю. Увиразнення мотиваційно-активізуючого напряму здійснено задля збільшення пізнавального інтересу, вироблення стійкого прояву мовленнєвої активності, виведення на свідомий рівень потреби у нормалізації мовлення. Відмежування просодичного напряму передбачало розвиток голосового, дихально-мовленнєвого, складово-структурного, мелодико-інтонаційного на рівні темпу, ритму, інтонації, паузації, наголосу складників.

Виділений нами фонологічно-фонетичний напрям охоплює фонематичний і фонетичний складники. Виокремлення лексико-граматичного напряму не лише осягає використання в мовленні різних частин мови, постійне поповнення словникового запасу службовими словами, самостійними частинами мови на позначення категоріального і контекстуального рівнів лексичних узагальнень, видо-родових понять, паронімів, синонімів, антонімів, омонімів, багатозначних слів, а й намічає вироблення вміння правильно використовувати в мовленні

граматичні значення роду, числа, парадигму відмінювання, узгодження слів; прийменники; відображення зв'язків між словами у граматично правильно оформлених реченнях. Крім того, спрямований на удосконалення вміння розуміти значення та правильно використовувати в мовленні словотворчі морфеми.

Вирізнення синтаксично-інформативного напряму має на меті удосконалення вміння використання в мовленні синтаксичних конструкцій різних типів, здатності переказувати прозові тексти, складати план. Увиразнення рецептивно-орфографічного напряму передбачає зосередження на процесах формування і удосконалення читання та письма. Відмежування соціально-комунікативного напряму скеровує школярів з ОМП на часткову соціальну невербальну та повноцінну вербальну взаємодію. Презентовані напрями роботи є динамічними та гнучкими, різнорівневими за своєю складністю.

Отже, підсумовуючи все вищезазначене, можна зробити висновок, що синергетика являє собою міждисциплінарний науковий напрям щодо основних законів самоорганізації складних відкритих систем, які складаються з взаємоузгоджених, підпорядкованих елементів (моделей, підструктур) і перебувають у коловій причинності (Рібцун, 2026). Синергетика здатна вирішувати проблеми не лише структурування окремих статистичних чи інформаційних даних, а й сприяти пошуку загальнонаукових закономірностей та явищ, які досліджуються вченими різних наукових галузей. Логопсихосинергетичний підхід є одним із сучасних науково-інтегративних підходів, що вже знайшов своє відображення у ряді авторських навчальних, навчально-методичних посібників, корекційно-розвивальних програм і довів свою ефективність у роботі з особами різних вікових груп з ОМП.

Список використаних джерел

1. Енциклопедія освіти. Київ : Юрінком Інтер, 2021. 1144 с.
2. Синергетика і освіта : моногр. Київ : Ін-т обдаров. дитини, 2014. 348 с.
3. Рібцун Ю. В. Використання логопсихосинергетичного підходу у задоволенні особливих мовленнєвих потреб. *Věda a perspektivy*. № 1(8). 2022. С. 164-175. URL: https://lib.iitta.gov.ua/729772/
4. Рібцун Ю. В. Подолання труднощів пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами : навч. посіб. К. : Видавець Цибульська В. О., 2025. 160 с. : іл. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746230
5. Haken H. Synergetics: Introduction and Advanced Topics. Berlin : Springer, 2012. 764 p.

І. В. Середа
кандидат педагогічних наук, доцент
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова (місто Миколаїв)
О. В. Баришевська
здобувач вищої освіти,
Національний університет кораблебудування імені адмірала Макарова (місто Миколаїв)

РОЛЬ КОГНІТИВНО-ПОВЕДІНКОВОЇ ТЕРАПІЇ В ЛОГОПСИХОЛОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ СІМЕЙ ДІТЕЙ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Сучасні наукові дослідження дедалі частіше наголошують на багатофакторній природі заїкання, де поряд із нейрофізіологічними та генетичними чинниками важливу роль відіграє психологічний контекст розвитку дитини, насамперед, сімейне середовище. Батьківські установки, стиль виховання та рівень тривожності дорослих здатні як послаблювати, так і підтримувати мовленнєвий дефект. У цьому зв'язку заїкання дедалі частіше розглядається не лише як індивідуальна проблема дитини, а як феномен, що формується та закріплюється у взаємодії з найближчим соціальним оточенням [2; 4].

Ефективна корекційна робота із заїканням неможлива у відриві від сім'ї, оскільки саме в родинному середовищі формуються первинні мовленнєві стереотипи, емоційні реакції на труднощі та моделі комунікативної поведінки. У разі ігнорування сімейного контексту навіть успішні логопедичні втручання можуть мати тимчасовий характер, не забезпечуючи стійкої компенсації мовлення.

Підкреслюючи важливість ролі впливу сім'ї на розвиток заїкання, у науковій літературі згадується феномен «комунікативного тиску», який охоплює фактори, що об'єктивно ускладнюють для дитини процес моторного планування мовлення при надмірно активній взаємодії за участю дорослих. Ці фактори виражаються у таких стилях спілкування:

– Темповий тиск. Коли дорослі говорять дуже швидко, це змушує дитину намагатися говорити так само, навіть якщо її фізіологічні можливості цього не дозволяють, що може призвести до судом.

– Стиль «допиту». Коли задають багато прямих запитань, які вимагають миттєвих відповідей, це створює атмосферу іспиту, що підвищує тривожність дитини.

– Конкуренція за слово. Якщо в розмові постійно перебивають і немає пауз, дитина відчуває потребу «вклинюватися» у діалог, що вимагає від неї різкого і напруженого початку мовлення (тверда атака звуку) [4].

Прояв батьківської тривожності супроводжується почуттям провини, страхом соціальної оцінки та прагненням до надмірного контролю мовлення дитини. Такі емоційні стани батьків транслюються дитині через вербальні та

невербальні сигнали, підвищуючи її напруження та ускладнюючи мовленнєву діяльність. Це зумовлює необхідність залучення психологічних методів роботи з батьками у межах логопедичної допомоги.

У цьому контексті перспективним напрямом є використання когнітивно-поведінкової терапії (КПТ), яка довела свою ефективність у роботі з тривожними розладами та дезадаптивними переконаннями. Інтеграція КПТ у логопсихологічний супровід сімей дітей із заїканням відкриває можливості для цілеспрямованого впливу на когнітивні, емоційні та поведінкові чинники, що підтримують мовленнєвий симптом.

Особливу роль у генезі та перебігу заїкання відіграють типи батьківського виховання та відповідні їм установки щодо мовлення дитини. Найбільш несприятливими в цьому контексті вважаються гіперопіка та гіперпунктуальність [1; 2, 4; 5].

Гіперопіка проявляється у надмірному контролі мовленнєвої діяльності дитини, прагненні «говорити замість неї», передбачати її відповіді, завершувати фрази. Така поведінка обмежує можливості самостійної мовленнєвої ініціативи, підсилює відчуття невпевненості та залежності, що негативно впливає на формування плавності мовлення.

Гіперпунктуальність, у свою чергу, характеризується завищеними вимогами до правильності, чіткості та швидкості мовлення. Постійні виправлення, зауваження, фокусування уваги на помилках формують у дитини страх мовлення та очікування невдачі. У результаті мовлення перестає бути засобом спонтанної комунікації та перетворюється на джерело психоемоційної напруги.

Обидва типи виховання призводять до підвищення мовленнєвої тривожності та закріплення патологічного мовленнєвого стереотипу.

Досліджуючи феномен «батьківської тривожності», цілком обґрунтованими виступають думки вітчизняних та зарубіжних науковців і збігаються у тому, що він має комплексну структуру та включає когнітивний, емоційний і поведінковий складники, що перебувають у тісному взаємозв’язку та взаємно підсилюють один одного. Саме ця трикомпонентна організація зумовлює стійкість тривожного реагування та його вплив на мовленнєвий розвиток дитини [3; 4].

Ці дослідження підтверджують, що високий рівень батьківської тривожності та деструктивні когнітивні установки (катастрофізація, почуття провини) створюють додатковий «комунікативний тиск» на дитину, що провокує посилення мовленнєвих судом. І, як результат, постає необхідність цілеспрямованого впливу не лише на поведінкові прояви батьківської взаємодії з дитиною, але й на глибинні когнітивні структури, що зумовлюють ці прояви. В цьому контексті когнітивно-поведінкова терапія розглядається як методологічно обґрунтований і науково валідний підхід, здатний інтегрувати роботу з думками, емоціями та поведінкою батьків дітей із заїканням.

КПТ у роботі з батьками дітей із заїканням спрямована насамперед на усвідомлення та переосмислення батьківських переконань щодо природи

мовленнєвого дефекту, прогнозу його подолання та власної ролі у корекційному процесі. Зміна цих когнітивних установок дозволяє знизити рівень тривожності, підвищити відчуття контролю та сформувати більш адаптивні моделі реагування на мовленнєві труднощі дитини.

При застосуванні КПТ логопсихологічний супровід доцільно розпочинати з діагностики та психоосвіти батьків, проводячи їх через активну когнітивну реструктуризацію, і завершувати стабілізацією навичок у реальних комунікативних ситуаціях. Базовими умовами надійності та успішності цього процесу є високий рівень мотиваційної готовності батьків до саморефлексії та створення сімейної атмосфери психологічної безпеки, що допомагає зменшити комунікативний тиск на дитину.

Формування у батьків реалістичного розуміння природи заїкання, його динаміки та можливостей корекції виступає не менш важливим чинником у цьому процесі. Це допомагає зменшити катастрофізацію дефекту та підвищити толерантність до мовленнєвих труднощів дитини.

Важливою перевагою когнітивно-поведінкового підходу є його орієнтація на практичну зміну поведінки, що реалізується через навчання батьків конкретним навичкам саморегуляції, ефективної комунікації та підтримувальної взаємодії з дитиною. Техніки КПТ допомагають системно працювати з «батьківською тривожністю», ірраціональними переконаннями про мовленнєві порушення та неадаптивними комунікативними стратегіями, які підтримують мовленнєву напругу в родині. Використання цього підходу створює умови для перетворення сімейного середовища на простір емоційної безпеки та підтримки мовленнєвого розвитку дитини.

Таким чином, когнітивно-поведінкова терапія виступає потужним методологічним інструментом не лише психологічної корекції, а й цілеспрямованої модифікації сімейного комунікативного середовища, допомагаючи при цьому поєднати роботу з емоційними, когнітивними та поведінковими аспектами родинного функціонування. Цей комплекс створюватиме умови для системних змін у сімейних взаєминах, позитивно відбиватиметься не лише на психологічному стані батьків, а й на мовленнєвому розвитку дитини, забезпечуючи всебічний вплив на фактори, що сприяють заїканню у дітей.

Список використаних джерел

1. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посіб. / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Знання, 2010. 293 с.
2. Логопедія: підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2014. 672 с.
3. Рібцун Ю. В. Заїкання: підтримка дитини з особливими мовленнєвими потребами в освітньому середовищі: навч.-метод. посіб. Київ: ФОП Цибульська В. О., 2023. 272 с.
4. Kelman E., Nicholas A. Palin parent-child interaction therapy for early childhood stammering. 2nd Edition. UK: Oxford, Routledge, 2020. 374 p.
5. Starkweather C. W., Gottwald S. R. The demands and capacities model: An investigation of clinical utility. Journal of Speech and Hearing Research, 1990. Vol. 15. P. 143-157.

Ю. В. Симутенко
здобувач вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНІК ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ СТРАТЕГІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасний етап реформування спеціальної та інклюзивної освіти зумовлює необхідність пошуку інноваційних стратегій корекційно-розвиткової роботи з особами з особливими освітніми потребами. Особливої актуальності набуває проблема подолання тривожності у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, оскільки емоційна нестійкість суттєво ускладнює процес їх соціалізації та навчання. За визначенням М. В. Савчина, тривожність є стійкою індивідуально-психологічною властивістю, що проявляється у схильності до переживання занепокоєння в різних життєвих ситуаціях [3, с. 12].

У дітей з інтелектуальними порушеннями тривожність може мати як біологічне, так і соціально зумовлене підґрунтя. Вона проявляється у страхах, невпевненості, униканні контактів, підвищеній збудливості або, навпаки, загальмованості. Як зазначає В. М. Синьов, особливості психічного розвитку цієї категорії дітей потребують спеціально організованого педагогічного впливу, що враховує їх пізнавальні та емоційно-вольові особливості [4, с. 45].

Інноваційні стратегії корекційно-розвиткової роботи передбачають інтеграцію сучасних психолого-педагогічних підходів, активних методів і технологій. Одним із найбільш ефективних засобів впливу на емоційну сферу дошкільників є гра. Згідно з положеннями інклюзивної освіти, освітній процес має бути особистісно орієнтованим та емоційно безпечним [1, с. 28]. Саме гра створює природне середовище для розвитку дитини, сприяє зниженню внутрішнього напруження та формуванню позитивного досвіду взаємодії.

Використання ігрових технік у корекційно-розвитковій роботі дозволяє реалізувати принципи доступності, наочності, діяльнісного підходу. Психогімнастичні вправи допомагають дітям усвідомлювати власні емоції та регулювати їх; сюжетно-рольові ігри сприяють формуванню соціальних навичок; релаксаційні вправи у формі гри забезпечують зниження фізіологічного напруження. Дослідники підкреслюють, що систематичне застосування ігрових методів позитивно впливає на емоційний стан дітей з особливими освітніми потребами [2, с. 63].

Особливої уваги заслуговують такі техніки, як казкотерапія, арттерапія, сенсорно-рухові ігри, ігри на перевтілення. Через символічні образи дитина має можливість безпечно прожити власні страхи, трансформувати негативні переживання у прийнятні форми поведінки. Важливо, щоб педагог забезпечував

чітку структуру заняття, використовував візуальні підказки, позитивне підкріплення та підтримував атмосферу довіри.

Інноваційність підходу полягає у комплексності застосування ігрових технік, їх інтеграції в систему корекційно-розвиткових занять, індивідуалізації відповідно до можливостей кожної дитини. Практичний досвід засвідчує, що регулярне використання ігрових технологій сприяє зниженню рівня ситуативної тривожності, покращенню комунікативних навичок, підвищенню активності дітей у взаємодії з однолітками та дорослими.

Таким чином, використання ігрових технік є ефективною інноваційною стратегією корекційно-розвиткової роботи з подолання тривожності у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні програмно-методичного забезпечення та емпіричній перевірці результативності впровадження комплексної системи ігрових технологій у практику спеціальної освіти.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи розвитку : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2019. 272 с.

2. Левченко І. В. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 224 с.

3. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2018. 384 с.

4. Синьов В. М. Основи корекційної педагогіки : підручник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 312 с.

Є. П. Синьова
доктор психологічних наук, професор
Харківський національний педагогічний
університет імені Г.С. Сковороди
(місто Харків)

РЕАЛІЗАЦІЯ МЕТОДОЛОГІЧНОГО ПРИНЦИПУ СИСТЕМНО-СИНЕРГЕТИЧНОГО ПІДХОДУ В НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕННЯХ ТИФЛОПЕДАГОГІКИ

Одним з важливих методологічних принципів, який використовується для пояснення і моделювання процесів реабілітації осіб з психофізичними особюливостями розвитку, є системно-синергетичний підхід, визначений і розвинутий В.М. Синьовим [1]. Застосування цього принципу можна розглядати як логічний розвиток традиційної системної методології, оскільки він дозволяє глибше осмислити складність педагогічних явищ.

Актуальність дослідженя принципу системно-синергетичного підходу пов’язана з: розвитком сучасної спеціальної педагогіки; потребою розвитку нових методологічних підходів; складністю процесів реабілітації дітей з

порушеннями розвитку; необхідністю комплексного аналізу педагогічних процесів.

В межах синергетичної парадигми педагогічна система розглядається як відкрита структура, розвиток якої визначається взаємодією численних факторів. На макрорівні проектування освітнього процесу передбачає визначення можливих напрямів його еволюції та визначення тих структурних моделей, до яких система може прагнути у своєму розвитку. Такі моделі інколи називають атракторами розвитку системи. Їх наявність свідчить про те, що навіть складні та динамічні системи мають певні закономірності функціонування.

У цьому контексті роль педагога полягає не стільки застосуванні потужного або інтенсивного впливу, скільки у правильній організації освітнього середовища. Ефективність педагогічної діяльності визначається не кількістю використаних ресурсів чи силою педагогічного тиску, а передусім логікою та структурою взаємодії між компонентами навчально-виховного процесу. Іншими словами, вирішальне значення має правильне поєднання методів навчання, форм організації діяльності та психологічних умов, які стимулюють активність дитини [4].

Системно-синергетичний підхід у спеціальній освіті базується на кількох фундаментальни принципах. Насамперед йдеться про створення відкритого освітнього простору, в якому поєднуються педагогічні, психологічні та соціальні впливи. Такий простір сприяє формуванню умов для всебічного розвитку дитини. При цьому враховується динамічність функціонування освітньої системи, що передбачає постійне оновлення компонентів і зв'язків між ними. Крім того, значну роль відіграє принцип узгодженого поєднання різних видів корекційно-педагогічної діяльності, завдяки чому досягається ефект посилення їхнього впливу.

Зазначені принципи набувають особливої актуальності під час роботи з дітьми, які мають порушення психофізичного розвитку. Управління процесом їхнього розвитку та соціальної інтеграції передбачає організацію спеціальної системи корекційного виховання.

Для досліджень в галузі тифлопедагогіки системно-синергетичний підхід має особливе значення. Система, в науковому розумінні — це сукупність взаємопов'язаних елементів, взаємодія яких утворює нову якість. Результат функціонування такої системи не можна пояснити простою сумою її складових. Він виникає саме завдяки їх взаємодії та взаємному впливу.

Таким чином, психолого-педагогічна система включає кілька рівнів організації. З одного боку, вона складається з окремих підсистем — методів навчання, форм організації діяльності, психологічних характеристик учнів. З іншого боку, сама ця система є частиною ширшого соціального контексту, у якому на розвиток особистості впливають культурні, соціальні та освітні фактори.

До основних вимог системного підходу в дослідженнях тифлопедагогіки належать кілька важливих положень. Передусім систему слід розглядати як цілісне утворення, що функціонує у взаємодії із зовнішнім середовищем.

Важливим етапом аналізу є виділення її складових елементів та визначення їхньої ієрархії. При цьому властивості системи не повинні зводитися до простої суми характеристик її компонентів, оскільки вони формуються в результаті їхньої взаємодії.

Ще одним важливим завданням є визначення елемента системи — так званого системоутворювального фактора. Саме вплив на цей елемент може забезпечити найбільш відчутні зміни у функціонування всієї системи. Крім того, необхідно розробляти такі методи управління системою, які сприятимуть удосконаленню взаємозв'язків між її складовими.

У дослідженнях корекційно-педагогічного процесу часто виникає потреба аналізувати окремі елементи педагогічної діяльності. Наприклад, дослідників може цікавити вплив використання наочних матеріалів на розвиток сприймання або ефективність проблемних запитань у навчанні дітей. Проте результати подібних досліджень повинні інтегруватися в загальну систему педагогічної діяльності. Це передбачає врахування змісту навчального матеріалу, освітніх і виховних завдань, вікових особливостей дітей, а також форм організації навчального процесу.

Розвиток дітей зі сліпотою або слабозорістю значною мірою залежить від організації системи навчання і виховання. Водночас необхідно пам'ятати, що навіть за наявності сенсорних порушень психіка людини зберігає властивіть самоорганізації. Саме тому педагогічний вплив повинен спрямовуватися не лише на компенсацію сенсорного порушення, а й на створення умов для активного розвитку особистості.

Порушення зору впливають не тільки на сенсорні процеси, а й на різні аспекти психічної діяльності — пізнання, емоції, формування соціальних контактів. Для всебічного розуміння цих процесів необхідно застосовувати комплексний підхід до дослідження психічного розвитку дітей. Такий підхід передбачає використання різноманітних методів вивчення психічної діяльності, врахування різної глибини порушення та аналіз взаємодії біологічних і соціальних факторів.

У сучасній науці системний підхід дедалі все частіше доповнюється ідеями синергетики. При цьому акцентуєтья увага на тому, що розвиток відкритих систем характеризується нестабільністю, варіативністю та можливістю різних шляхів еволюції. Результат розвитку залежить від багатьх умов, тому одна й та сама система може рзвиватися за різними сценаріями.

Поєднання системної та синергетичної мотодології дозволяє більш глибоко досліджувати процеси розвитку особистості в умовах зорвої депривації.

У тифлопедагогіцйі цей підхід інтегрується в єдиний системно-синергетичний принцип, який розглядає педагогічну діяльність як складну, відкриту і динамічну систему. Саме такий підхід створює теоретичну основу для розроблення ефективних методів корекційної роботи та сприяє формуванню нових можливостей для розвитку і соціальної інтеграції людей з порушеннями зору. Реалізація принципу системно-синергетичного підходу в дослідженнях тифлопедагогіки включає: вивчення особливостей розвитку дітей з

порушеннями зору; аналіз взаємодії педагогічних факторів впливу на розвиток; комплексний підхід до розвитку особистості; підвищення ефективності корекційної роботи.

Список використаних джерел

1. Синьов В. М. Визначення методологічних принципів досліджень в галузі корекційної педагогіки // Науковий часопис нац. пед. ун-ту імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педсагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. пр. Київ, 2008. Вип. 11. С. 3–8.

2. Синьов В. М., Синьова Є. П. Загальні та специфічні закономірності психічного розвитку дитини при нормальному і ушкодженому зорі // Соціально-психологічні проблеми тифлопедагогіки: зб. наук. праць. 2003. Вип. № 1. С.1–7.

3. Синьова Є. П. Тифлопсихологія. Психологічні особливості людей з глибокими порушеннями зору : підручник / Синьова Є. П. – К. : Знання, 2008. - 365 с.

4. Синьов В.М. Методологія створення корекційно-ребабілітаційного середовища для дітей з порушеннями психофізичного розвитку / В.М.Синьов, А.Г. Шевцов // Єдність навчання і наукових досліджень - головний принцип університету: збірник наукових праць звітно-наукової конференціх викладачів університету за 2010 рік, 9 -10 лютого 2011 року / Міністерство освіти і науки, молоді та спорту України, Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова ; [ред. Колегія: В. П. Андрущенкко [та ін.]. - Київ, 2011. С. 286-287.

Є. П. Синьова
доктор психологічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (місто Харків)
С. М. Біленчук
здобувачка вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (місто Харків)

СЕНСОРНІ МЕХАНІЗМИ ФОРМУВАННЯ УЯВЛЕНЬ ПРО ПРИРОДУ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ

Формування уявлень про природу є важливою складовою пізнавального розвитку дітей старшого дошкільного віку, оскільки саме в цьому віковому періоді закладаються основи цілісного сприймання довкілля, розвивається здатність до узагальнення та встановлення причинно-наслідкових зв’язків між природними явищами. У процесі пізнання природи провідну роль відіграє сенсорний досвід дитини, який забезпечує формування образів об’єктів і явищ навколишнього середовища. Для дітей з типовим розвитком цей процес відбувається переважно на основі зорового сприймання, тоді як у дітей з порушеннями зору структура сенсорного досвіду суттєво трансформується.

У зв’язку з цим особливої актуальності набуває проблема компенсаторного розвитку збережених аналізаторів, серед яких провідне місце посідає слухове сприймання. Саме слухове сприймання виконує компенсаторну функцію,

частково заміщуючи недостатність зорової інформації та забезпечуючи можливість отримання відомостей про властивості природних об'єктів, динаміку природних процесів і звукові характеристики довкілля. Через звук дитина може пізнавати рух води, вітер, поведінку тварин, зміни погодних умов, що сприяє формуванню більш повних і диференційованих природничих уявлень.

Компенсаторна роль слухових сприймань полягає не лише в отриманні інформації, але й у структуризації пізнавального досвіду, розвитку уваги, пам'яті, мовлення та мислення. У дітей з порушеннями зору слухові сигнали стають важливим джерелом орієнтації в просторі, засобом соціальної взаємодії та основою формування образів природного середовища. Водночас ефективність цього процесу залежить від організації спеціального навчання та цілеспрямованого розвитку слухової уваги як психологічної основи формування слухових уявлень.

Саме тому порівняльний аналіз змісту освітніх програм дозволяє визначити особливості організації пізнавальної діяльності дітей з різними сенсорними можливостями та обґрунтувати значення слухового сприймання як важливого компенсаторного механізму у розвитку уявлень про природу.

Порівняльний аналіз змісту освітньої програми Я у Світі та Програма розвитку дітей з важкими порушеннями зору від 3 до 6 років дає можливість простежити принципові відмінності у підходах до формування уявлень про природу в старшому дошкільному віці та визначити місце слухового сприймання в цьому процесі. У програмі «Я у Світі» зміст освітньої лінії, пов'язаної з природним довкіллям, орієнтований на дітей з нормотиповим розвитком і ґрунтується переважно на зоровому способі пізнання. Формування природничих уявлень здійснюється через спостереження сезонних змін, розпізнавання рослин і тварин за зовнішніми ознаками, аналіз кольору, форми, величини, просторового розташування об'єктів. Педагогічні методи передбачають демонстрацію натуральних об'єктів, ілюстрацій, відеоматеріалів, що свідчить про домінування зорового аналізатора як провідного каналу засвоєння інформації про природу [2].

Натомість у спеціальній програмі для дітей з важкими порушеннями зору зміст розділу «Ознайомлення з навколишнім світом» структуровано з урахуванням обмеженості або відсутності зорового досвіду. Формування знань про природу відбувається через активізацію збережених аналізаторів, передусім слухового і дотикового, а також через цілеспрямовану вербалізацію досвіду. У програмі підкреслюється необхідність сенсорного збагачення середовища, спеціальної організації предметно-практичної діяльності, поетапного формування перцептивних дій та словесного опосередкування пізнавальних процесів [3]. Таким чином, зміщення змістових акцентів між програмами зумовлене не зниженням вимог, а адаптацією способів пізнання відповідно до сенсорних можливостей дітей.

Причиною такої відмінності є явище сенсорної депривації, яке виникає внаслідок значного зниження або відсутності зору. Обмеження зорового каналу

зменшує обсяг спонтанно отриманої інформації, ускладнює наслідування та формування цілісних образів об’єктів. Тому спеціальна програма передбачає уповільнений темп подачі матеріалу, зменшення обсягу одночасно засвоюваних об’єктів, багаторазове повторення та системну роботу з розвитку збережених аналізаторів. Особливого значення набуває слухове сприймання як потенційно провідний канал формування уявлень про природні явища.

Важливою передумовою розвитку слухових уявлень є стійкість слухової уваги. Діти з порушеннями зору здатні утримувати довільну слухову увагу в середньому 10-15 хвилин (у разі сліпоти) та 7-12 хвилин (у разі зниженого зору), що перевищує середні показники дітей з нормотиповим розвитком (5-10 хвилин). За умов мотиваційної підтримки та структурованої діяльності тривалість концентрації може досягати 15-20 хвилин. Саме ця підвищена стійкість створює можливість для детального аналізу звукових характеристик явищ природи та формування більш точних і диференційованих слухових образів [4].

Разом з тим збільшена тривалість слухової уваги не є автоматичним наслідком порушення зору, а формується в умовах спеціально організованого навчання. Для розвитку слухових уявлень дитина повинна не лише почути звук, а й достатньо довго утримувати на ньому увагу, здійснити його аналіз, співвідносити з джерелом, закріпити в пам’яті та узагальнити словесно. Саме тривалість і стійкість слухової уваги забезпечують перехід від фрагментарних звукових вражень до системних уявлень про природні явища. Якщо увага нестійка, слуховий образ залишається ізольованим і не включається в систему знань.

Таким чином, порівняльний аналіз програм засвідчує, що в умовах порушення зору відбувається зміщення зорово-орієнтованої моделі пізнання до моделі, у якій слухове сприймання набуває провідного значення. Розвиток здатності тривало утримувати слухову увагу виступає не лише проявом компенсаторних механізмів, а й необхідною психологічною передумовою формування повноцінних слухових уявлень про природне довкілля в дітей старшого дошкільного віку з порушеннями зору [1;4].

Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 05.09.2017. - К., 2017.
2. Програма розвитку дитини дошкільного віку «Я у Світі». - К.: МЦФЕР-Україна, 2019.
3. Програма розвитку дітей з важкими порушеннями зору від 3 до 6 років. - К., 2014.
4. Синьова Є. П. Тифлопсихологія: підручник. - К.: Знання, 2008. - 365 с.

О. В. Старинська
доктор психологічних наук,
завідувач кафедри прикладної психології та логопедії,
Бердянський державний педагогічний
університет (місто Запоріжжя)

СИНЕРГЕТИЧНІ МЕХАНІЗМИ РОЗВИТКУ СОЦІАЛЬНОГО ІНТЕЛЕКТУ В УМОВАХ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

Сучасні тенденції розвитку спеціальної та інклюзивної освіти орієнтовані не лише на корекцію порушених функцій, а й на формування соціальної компетентності та життєвої самостійності особистості. У цьому контексті важливого значення набуває розвиток соціального інтелекту, який забезпечує здатність людини розуміти соціальні ситуації, інтерпретувати поведінку інших людей, прогнозувати міжособистісну взаємодію та ефективно адаптуватися до соціального середовища. Розвиток сучасної спеціальної та інклюзивної освіти значною мірою спирається на наукову спадщину Віктора Миколайовича Синьова, у працях якого обґрунтовано необхідність комплексного психолого-педагогічного підходу до підтримки осіб з особливими освітніми проблемами та їх соціальної інтеграції [2]. Вчений розглядав процес розвитку особистості як багатофакторну систему взаємодії освітніх, соціальних і психологічних чинників, що фактично передбачає сучасне синергетичне розуміння освітніх процесів. У цьому контексті дослідження розвитку соціального інтелекту осіб з обмеженнями життєдіяльності може розглядатися як логічне продовження ідей наукової школи В. М. Синьова, оскільки саме соціальний інтелект виступає важливим психологічним ресурсом ефективної соціальної взаємодії, адаптації та підвищення якості життя. Для осіб з обмеженнями життєдіяльності розвиток соціального інтелекту виступає важливим чинником соціальної інтеграції, формування комунікативної компетентності та підвищення якості життя. У сучасній науковій парадигмі особливої актуальності набуває синергетичний підхід, який дозволяє розглядати розвиток особистості як результат взаємодії різних психологічних, педагогічних та соціальних чинників [1]. Такий підхід відповідає міждисциплінарному характеру спеціальної освіти, який активно розвивався у працях українських науковців, зокрема у науковій школі В. Синьова, де підкреслювалася необхідність комплексного психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами.

Наукова новизна дослідження полягає у розгляді розвитку соціального інтелекту осіб з обмеженнями життєдіяльності крізь призму синергетичного підходу, який дозволяє інтерпретувати цей процес як результат взаємодії когнітивних, емоційних, комунікативних та соціальних факторів освітнього середовища. У роботі обґрунтовано значення соціального інтелекту як інтегративного ресурсу соціальної адаптації та підвищення якості життя осіб з особливими освітніми потребами в умовах спеціальної та інклюзивної освіти.

Мета дослідження: проаналізувати синергетичні механізми розвитку соціального інтелекту в умовах спеціальної та інклюзивної освіти та визначити можливості їх використання у системі психолого-педагогічного супроводу осіб з обмеженнями життєдіяльності.

Соціальний інтелект особистості ми розуміємо як складний інтегрований комплекс її здатностей: пізнавати різні соціальні явища, сприймати зовнішні соціальні групові стимули та одержувати знання про актуальні питання соціальних взаємодій; розуміти різні життєві ситуації; розуміти емоції та вербальну й невербальну поведінкову експресію інших людей і співчувати їм; прогнозувати поведінку як власну, так і інших людей; управляти поведінкою як своєю, так і інших людей різної статі у взаємодіях із ними; ефективно адаптуватися до різних ситуацій соціальних взаємодій; досягати успішного результату у взаємодіях із іншими людьми [4, с.101]. У структурі соціального інтелекту виокремлюють кілька взаємопов'язаних компонентів: когнітивний, емоційний та поведінковий. У контексті спеціальної та інклюзивної освіти розвиток соціального інтелекту має особливе значення для осіб з особливими освітніми проблемами, оскільки саме він забезпечує формування соціально прийнятних моделей поведінки, навичок комунікації та здатності до конструктивної взаємодії з оточенням. Синергетичний підхід дозволяє розглядати процес розвитку соціального інтелекту як динамічну систему взаємодії різних факторів, серед яких освітнє середовище, соціальні взаємини, психолого-педагогічний супровід та індивідуальний досвід особистості.

Синергетичні механізми розвитку соціального інтелекту в умовах спеціальної та інклюзивної освіти є важливою темою в сучасній педагогіці та психології, оскільки вони базуються на принципах самоорганізації, нелінійного розвитку та взаємодії елементів освітньої системи [3, 5]. Синергетика, як теорія складних систем (за Г. Гакеном) [6], розглядає освіту як відкриту систему, де взаємодії між учасниками (учнями, вчителями, середовищем) призводять до емерджентних ефектів — появи нових якостей, таких як соціальний інтелект. Соціальний інтелект включає здатність розуміти емоції інших, адаптуватися в соціальних ситуаціях, емпатію, прогнозування поведінки та ефективну взаємодію. У межах синергетичної парадигми [7] розвиток соціального інтелекту відбувається через взаємодію кількох взаємопов'язаних механізмів.

Першим є механізм міждисциплінарної взаємодії, який передбачає узгоджену діяльність різних фахівців: психологів, спеціальних педагогів, логопедів, соціальних працівників та реабілітологів. Така взаємодія забезпечує комплексний вплив на соціальний розвиток особистості та створює умови для формування соціально адаптивної поведінки. Другим важливим механізмом є соціальне моделювання, яке реалізується через взаємодію з однолітками у спільній діяльності. Спостереження за соціальними моделями поведінки, наслідування та поступове засвоєння соціальних ролей сприяють формуванню ефективних стратегій міжособистісної взаємодії. Третім механізмом виступає емоційно-комунікативна взаємодія, яка спрямована на розвиток емпатії, здатності до розуміння емоцій інших людей, а також формування навичок

емоційної регуляції. Реалізація цього механізму можлива через використання групових форм роботи, тренінгів соціальних навичок, рольових ігор та арт-терапевтичних методів. Четвертим механізмом є освітнє середовище, яке в умовах інклюзивної освіти виступає важливим фактором соціального розвитку. Інклюзивне середовище створює умови для природного формування соціального інтелекту через спільну діяльність, кооперативне навчання та соціальну підтримку.

Ефективний розвиток соціального інтелекту в системі спеціальної та інклюзивної освіти може забезпечуватися через використання різних психолого-педагогічних технологій, зокрема тренінгів соціальних навичок, інтерактивних методів навчання, соціально-рольових ігор, групових психологічних занять та арт-терапевтичних практик. Застосування таких методів сприяє розвитку комунікативної компетентності, формуванню навичок співпраці, підвищенню рівня соціальної адаптації та зниженню соціальної ізоляції осіб з обмеженнями життєдіяльності. Сучасні підходи (наприклад, у програмах peer to peer в багатьох американських інклюзивних школах) наголошують: це не "я допомагаю тобі, бо ти слабший", а "ми разом робимо щось цікаве, і всі вчимося одне в одного" (participation model, а не helping model). Тобто ідеально, коли: обидві сторони отримують користь, нормотиповий учень розвиває емпатію, лідерство, терпіння, дитина з ООП — соціальні навички, впевненість, відчуття приналежності. Інклюзивна освіта інтегрує дітей з ООП у загальні класи, де синергія різноманітності стає ключовим механізмом. Взаємодії з нормотиповими однолітками створюють умови для самоорганізації та розвитку соціального інтелекту:

- Peer modeling та співпраця: діти з ОП вчаться соціальним навичкам через спостереження, імітацію та спільні активності (групові завдання, ролі). Це підвищує самооцінку, емпатію та прийняття, зменшуючи проблеми поведінки.
- Інтеграція соціального та емоційного інтелекту: Вчителі з високим інтелектом (емпатія, регуляція емоцій) створюють синергетичне середовище, де СЕН-програми покращують емпатію та соціальну обізнаність.
- Командна підтримка: мультидисциплінарні команди (вчителі, фахівці, батьки) забезпечують адаптивну підтримку, сприяючи соціальній згуртованості. Для дітей з особливими освітніми потребами — парні заняття та ігри для розвитку емпатії.
- Принципи розвитку: в інклюзивному середовищі закладу освіти — недискримінація, толерантність, особистісно-орієнтований підхід (гуманність, діалогічність), що інтегрує емпатію, адаптацію та успішну взаємодію.

Чим це відрізняється від простого «спостереження за вчителем»? Діти краще імітують однолітків, ніж дорослих (особливо в дошкільному та молодшому шкільному віці). Ровесник — це «реальний» приклад для соціального світу, а не «ідеальний» учитель. Взаємодія відбувається на рівних, що важливіше для справжньої соціалізації. У спеціальній літературі та практиці інклюзивної освіти цей метод вважається одним із найпотужніших інструментів

для розвитку соціального інтелекту та зменшення бар'єрів між дітьми з різними можливостями.

Розвиток соціального інтелекту є важливим чинником соціальної адаптації та інтеграції осіб з обмеженнями життєдіяльності. Використання синергетичного підходу дозволяє розглядати цей процес як результат взаємодії різних психологічних, педагогічних та соціальних чинників. Комплексний психолого-педагогічний супровід та створення інклюзивного освітнього середовища виступають важливими умовами ефективного розвитку соціального інтелекту та підвищення якості життя осіб з особливими потребами. Представлена підходи розвитку соціального інтелекту продовжує ідеї комплексного психолого-педагогічного підходу до підтримки осіб з особливими освітніми потребами, обґрунтовані у науковій школі Віктора Миколайовича Синьова.

Список використаних джерел

1. Синергія освітніх, соціальних та поведінкових наук в умовах трансформацій : монографія / О. Бєлікова, Т. Василюк, Л. Гапоненко, І. Грабовець [та ін.] ; упоряд. І. Лисоконя. Кривий Ріг : Видавець Р. А. Козлов ; КДПУ, 2026. 390 с.

2. Синьов В. М., Шевцов А. Г. Сучасні питання методології системи наук про спеціальну освіту // Вища освіта України. 2021. № 1 (80). С. 63–71. https://doi.org/10.31392/NPU-VOU.2021.1(80).08

3. Старинська О. В. Основні принципи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти з особливими освітніми потребами в інклюзивному освітньому середовищі // III Всеукраїнська міждисциплінарна науково-практична конференція з міжнародною участю «Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат» : тези доп. Тернопіль, 2023. С.278-280 URL: http://dspace.tnpu.edu.ua/bitstream/123456789/29765/1/54_Starunska.pdf (дата звернення: 09.03.2026).

4. Старинська О. В. Психологічні основи розвитку соціального інтелекту здобувачів вищої освіти : дис. на здобуття наук. ступеня докт. психол. наук : 19.00.07 / О. В. Старинська. — Рівне : Рівненський державний гуманітарний університет, 2025. — 449 с. — URL: https://www.rshu.edu.ua/images/vr/d4705302/starynska_ov_dis.pdf(дата звернення: 08.03.2026)

5. Ярощук І., Ярощук О. Реалізація синергетичного підходу в інклюзивному освітньому середовищі початкової школи. Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. 2025. № 83. С. 31–41. https://doi.org/10.31652/2415-7872-2025-83-31-41

6. Haken H. *Synergetics: An Introduction*. Berlin ; Heidelberg ; New York : Springer-Verlag, 1977. 351 p. (Springer Series in Synergetics ; vol. 1). ISBN 3-540-08085-7.

7. Kremen V. Synergetic paradigm in education: theoretical foundations and practical implementation // Philosophy of Education. 2018. № 2 (23). P. 19–28.

О. О. Фесенко
здобувач вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
Т. П. Артімонова,
доцент кафедри логопедії та логопсихології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

МЕТОДИКА ДІАГНОСТУВАННЯ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасні підходи до розвитку дошкільної освіти актуалізують проблему своєчасного виявлення та подолання порушень мовленнєвого розвитку у дітей. Дослідження показують, що до найпоширеніших видів мовленнєвих порушень у дошкільному віці належить фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення (ФФНМ), наявність якого у дітей дошкільного віку істотно ускладнює процес формування мовленнєвої компетентності в подальшому та створює ризики виникнення труднощів під час навчання читанню і письму.

Особливого значення в даному контексті набуває методично обґрунтована система діагностування фонетико-фонематичної складової мовлення, яка дозволяє не лише виявити наявність порушень, а й визначити їх структуру, ступінь вираженості й механізми виникнення. Комплексна діагностика ФФНМ у дітей дошкільного віку має базуватися на поєднанні обстеження стану артикуляційного апарату, звуковимови та рівня сформованості фонематичних процесів, з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини.

Фонетико-фонематичний розвиток є важливою складовою мовленнєвої компетентності дитини, що забезпечує правильне сприймання, розрізнення та відтворення звуків рідної мови. Формування фонетико-фонематичної компетентності відбувається поступово у процесі мовленнєвого онтогенезу та є найбільш інтенсивним саме у дошкільному віці. Порушення цього процесу зумовлюють виникнення фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення.

У наукових дослідженнях ФФНМ розглядається як системне порушення, що охоплює фонетичний та фонематичний рівні мовлення. Воно проявляється у порушеннях вимови окремих звуків або їх груп, нестійкості артикуляційних укладів, труднощах слухової диференціації фонем, а також недостатній сформованості звукового аналізу й синтезу [3, с. 102]. З огляду на це, діагностування ФФНМ має бути комплексним і спрямованим на всебічне вивчення мовленнєвого розвитку дитини.

Методика діагностування фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення у дітей дошкільного віку ґрунтується на принципах комплексності, системності, індивідуального підходу, врахування вікових і психофізіологічних особливостей дитини. Важливою умовою ефективності діагностики є створення

емоційно комфортного середовища, налагодження доброзичливого контакту між логопедом і дитиною, а також використання ігрових форм роботи.

Комплексна діагностика ФФНМ охоплює низку взаємопов'язаних етапів, які дозволяють отримати цілісне уявлення про стан фонетико-фонематичної складової мовлення дитини.

Початковим етапом є аналіз анамнестичних даних, що включає збирання інформації про перебіг раннього мовленнєвого розвитку дитини, умови мовленнєвого середовища, особливості її соматичного та психоневрологічного стану. Отримані відомості слугуватимуть основою для планування подальшого логопедичного обстеження.

Наступним етапом є оцінка стану артикуляційного апарату, що включає перевірку будови органів артикуляції (губ, язика, піднебіння), рухливості язика та губ (виконання артикуляційних вправ), наявності можливих порушень (дизартрія, гіпертонус або гіпотонус м'язів). На даному етапі доцільно використати метод візуального огляду органів артикуляції**,** що дозволить визначити анатомічні особливості будови артикуляційного апарату. При цьому, звертається увага на можливі анатомічні відхилення (коротка вуздечка язика, асиметрія, високе або плоске піднебіння), які можуть ускладнювати формування правильної звуковимови [5, с. 329].

Одним із етапів логопедичної діагностики є обстеження звуковимови дітей дошкільного віку. Таке обстеження дозволяє визначити рівень сформованості фонетико-фонематичної системи мовлення у дитини, якість артикуляції звуків, наявність і характер мовних дефектів. Цей етап включає процедуру збору мовленнєвої інформації, оцінку артикуляційного апарату, аналіз вимови звуків у різних мовних контекстах та визначення типів помилок (пропусків, замін, спотворень) у мовленні дитини [4]. Під час обстеження звуковимови використовуються різні методи, зокрема: аналіз природного мовлення та спостереження за дитиною в ігровій та комунікативній діяльності для виявлення помилок у повсякденній вимові; артикуляційна проба і вимова звуків у ізоляції для перевірки правильності формування окремих фонем; словесні проби, що дозволяють оцінити функціонування звуку в конкретних мовних одиницях; спеціальні логопедичні картки для стандартизованої фіксації результатів обстеження та подальшого аналізу дефектів.

Ще один із етапів логопедичної діагностики – обстеження фонематичного слуху дитини, адже саме він визначає здатність розрізняти та усвідомлювати окремі звуки мови, що є основою правильної вимови й формування навичок читання та письма. Обстеження фонематичного слуху у дітей дошкільного віку проводиться за допомогою спеціальних завдань, зокрема: завдання на диференціацію звуків у словах – дитині пропонують пари слів, що відрізняються одним звуком, та просять визначити, в чому різниця (наприклад, «луг – лук»); завдання на виділення звуків у слові – дитина називає, який звук чує на початку, в середині або в кінці слова, що допомагає оцінити фонематичну чутливість (наприклад, «Який звук чуєш першим у слові «кіт»?»); завдання на повторення слів або пар слів – повторення дитиною слів, що відрізняються

лише одним звуком, дозволяє перевірити здатність до точного розпізнавання та відтворення фонем [2].

Важливим етапом діагностики є обстеження навичок звукового аналізу та синтезу, оскільки вони є ключовими компонентами фонетико-фонематичної підготовки до навчання читання та письма. Саме вони дозволяють дитині усвідомлювати, виділяти та комбінувати окремі звуки в слові, що є основою правильної вимови та розвитку фонематичного слуху [1, с. 153].

Основними методами обстеження рівня розвиненості навичок звукового аналізу та синтезу є: завдання на виділення окремих звуків у слові – дитина визначає, які звуки входять до складу слова, наприклад, у слові «кіт» – [к], [і], [т]; завдання на визначення місця звуку у слові – оцінюється здатність дитини визначати, чи звук знаходиться на початку, в середині чи в кінці слова (наприклад, «звук [р] у слові «рак» – на початку»); завдання на складання слова із запропонованих звуків – дитина поєднує окремі звуки у слово, наприклад: «р-а-к» → «рак», що перевіряє здатність до фонематичного синтезу; завдання на поділ слова на склади та окремі звуки – завдання спрямоване на розвиток аналітичних здібностей і здатності до поетапного розбору слова.

Перевірка загального рівня мовленнєвого розвитку у дітей дошкільного віку передбачає оцінку розуміння зверненого мовлення, лексико-граматичних навичок та зв’язного мовлення. Для діагностики за цим напрямком дитині пропонуються інструкції та запитання для перевірки сприйняття та розуміння мовлення, оцінки правильності узгодження слів, використання відмінків і побудови граматично коректних речень. Крім того, перевіряється здатність дитини описувати предмети, події та складати короткі розповіді за серією картинок. Комплексне застосування цих методів дозволяє об’єктивно визначити рівень загального мовленнєвого розвитку та виявити перспективні напрямки корекційної роботи.

У процесі діагностики доцільним є використання наочних і мультимедійних матеріалів, інтерактивних вправ та ігрових завдань, які підвищують мотивацію дітей і сприяють отриманню більш достовірних результатів. Застосування сучасних інформаційних технологій розглядається як допоміжний інструмент діагностики, що доповнює традиційні логопедичні методи.

Якісне логопедичне діагностування створює підґрунтя для ефективної корекційної роботи та забезпечує успішний мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. Визначений комплекс діагностичних заходів з виявлення фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення дозволяє не лише констатувати наявність мовленнєвих порушень, а й визначити їх структуру, ступінь вираженості та провідні механізми. Отримані діагностичні дані стануть основою для побудови індивідуальних корекційно-розвивальних програм, добору ефективних методів і засобів логопедичного впливу.

Системний підхід до діагностування ФФНМ відповідає сучасним векторам розвитку логопедії, орієнтованим на ранню допомогу, профілактику вторинних порушень та інтеграцію інноваційних технологій у логопедичну практику.

Список використаних джерел

1. Данілавічютє Е. та ін. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення: навч.-метод. посіб. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України, 2022. 847 с.
2. Марченко І. С., Мальцева І. Ю. Діагностика фонетико-фонематичної системи дітей із ФФНМ // Логопедія : наук.-метод. журн. 2016. № 8. С. 50–57.
3. Пасько В. В., Зелінська-Любченко К. О. Корекція фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення у дітей дошкільного віку // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації. 2018. С. 101–104.
4. Пінчук Ю. В. Технологія обстеження стану звуковимови у дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку // Науковий часопис УДУ імені Михайла Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2023. Вип. 45. С. 87–93.
5. Рібцун Ю. В. Особливості артикуляційної моторики у дітей п’ятого року життя із ФФНМ // Педагогіка здоров’я: зб. наук. пр. Всеукр. наук.-практ. конф. (Харків, 7 квіт. 2011 р.). Харків, 2011. С. 326–331.

А. Т. Цвігун
Викладач,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

КОМПЛЕКСНЕ АУДІОЛОГІЧНЕ ОБСТЕЖЕННЯ ЯК ФУНДАМЕНТ ПРОЄКТУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОГО СУРДОПЕДАГОГІЧНОГО МАРШРУТУ ДИТИНИ

Повноцінне функціонування слуху, як одного з провідних аналізаторів людського тіла є основою для гармонійного та своєчасного розвитку дитини. Слух впливає на мовленнєвий, когнітивний та психоемоційний розвиток, вводить індивіда у загальну соціальну структуру. Зростання кількості дітей з затримкою чи порушенням розвитку мовлення внаслідок різноманітних факторів: від екологічних і до соціально-культурних, – диктують необхідність проведення максимально точної та ранньої діагностики можливих порушень слуху.

Діагностичне аудіологічне обстеження – це комплексний процес оцінки стану функцій слухового аналізатора, який проводиться з використанням об’єктивних та суб’єктивних методів діагностики. Аудіологічне обстеження обов’язково є комплексним. Метою обстеження є визначення характеру, локалізації та ступеня порушення слуху. Під час обстеження враховується вік та інші особливості розвитку дитини [4; 5, с. 23-25].

Діагностика стану слухової функції є складним та багаторівневим процесом. Для побудови точного клінічного діагнозу фахівцем з діагностики та подальшої розробки індивідуального корекційного маршруту сурдопедагогом, фахівці застосовують принцип перехресної перевірки. Принцип перехресної перевірки вперше обґрунтували Дж. Джергер та С. Хейс у 1976 році – видатні американські аудіологи. Їх пояснення полягало у тому, що результати жодного

окремого суб'єктивного тесту у дитини не можна вважати остаточними та достовірними, поки вони не будуть підтверджені незалежним об'єктивним методом [1, с. 614-620].

Суб'єктивні або ж психоакустичні методи дослідження слухової функції безпосередньо опираються на свідому чи умовно-рефлекторну реакцію дитини у відповідь на звуковий подразник. Найбільшою перевагою діагностичного методу є здатність показати кінцевий результат роботи слухового аналізатора – як саме мозок дитини інтерпретує почуте. До суб'єктивних методів належать: умовно-рефлекторна аудіометрія, дитяча ігрова аудіометрія, тональна порогова аудіометрія, мовна аудіометрія, камертональні проби. Об'єктивні або апаратні, електрофізіологічні методи не залежать від волі, бажання чи рівня свідомості дитини. Високочастота техніка самостійно генерує звуковий стимул та фіксує фізико-акустичні чи нейрофізіологічні відповіді різних відділів вуха та мозку. До цих методів входять: імпедансометрія (тимпанометрія, акустична рефлексометрія), отоакустична емісія, коротколатентні слухові викликані потенціали (КСВП) [2; 3; 4].

Аудіологічне обстеження дітей з супутніми мовленнєвими порушеннями супроводжується значними методичними труднощами. До прикладу, традиційна суб'єктивна аудіометрія часто виявляється малоінформативною через нездатність, небажання чи швидку втомлюваність дитини. У той час як ізольоване застосування виключно сучасних об'єктивних методів, що не вимагають активної участі обстежуваного, має певні обмеження. Ці методи мають високий рівень достовірності, фіксуючи електрофізіологічну цілісність провідних та рецепторних шляхів слухового аналізатора, не відображаючи кінцевого нейрокогнітивного етапу. Не відбувається процес свідомого підкіркового сприймання та обробки інформації.

Результати комплексного аудіологічного обстеження є фундаментом для ефективного сурдопедагогічного супроводу. Натомість інтеграція цих показників із суб'єктивними реакціями дитини дозволяє уникнути хибних інтерпретацій, чітко диференціюючи порушення слуху у дитини від подібних порушень розвитку та інших розладів. Виключно комплексна оцінка гарантує своєчасне та повномірне використання ранніх років життя для корекції вторинних порушень, як наслідку порушення слуху, а також проєктування релевантного корекційно-розвивального маршруту. Усі ці фактори забезпечують максимальну результативність процесу подальшої слухо-мовленнєвої абілітації.

Список використаних джерел

1. Jerger J., Hayes D. The cross-check principle in pediatric audiometry. Archives of Otolaryngology. 1976. Vol. 102, No. 10. P. 614-620.
2. Заболотний Д. І., Мітін Ю. В., Драгомирецький В. Д., Заболотна Д. Д. Оториноларингологія : підручник. Київ : Медицина, 2022. 472 с.
3. Кожушко Г. М., Прокопович О. А. Методи діагностики порушень слуху у дітей // Медсестринство. 2018. № 2. С. 37-39.
4. Порядок надання медичної допомоги з організації скринінгу та діагностики порушень слуху у дітей : затв. наказом Міністерства охорони здоров'я України від 29.04.2025

№ 736. Київ, 2025. 12 с. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0746-25/print (дата звернення 02.03.2026).
5. Шевченко В., Круглик О., Шепеленко Н. Сурдопедагогічна реабілітація глухих дітей і дорослих із системами імплантаційного слухопротезування: поради фахівцям та батькам : методичний посібник. Київ : ТОВ «Юрка Любченка», 2025. 160 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/734352/1/gluhi_posibnik_print.pdf (дата звернення 02.03.2026).

В. М. Шевченко
доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, професор кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології імені Миколи Ярмаченка Український державний університет імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
А. Б. Анплеєв
здобувач вищої освіти,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України (місто Київ)

БЕЗПЕРЕРВНИЙ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ВІЙСЬКОВИХ З ІНВАЛІДНІСТЮ ЯК ЧИННИК ЇХ СОЦІАЛЬНОЇ МОБІЛЬНОСТІ

Безперервний психолого-педагогічний супровід військових з інвалідністю в сучасних умовах постає як складна багатовимірна система підтримки, що забезпечує не лише відновлення порушених функцій чи адаптацію до нових життєвих обставин, але й створює передумови для соціальної мобільності особистості. У ситуації, коли військовослужбовець унаслідок поранення або інших наслідків служби зустрічається зі стійкими обмеженнями життєдіяльності, змінюється не тільки його фізичний стан, але й система життєвих орієнтацій, соціальних ролей і способів взаємодії зі світом [1, 236].

Втрата попередніх можливостей або зміна професійної ідентичності нерідко супроводжується кризою смислів, що потребує системного втручання, спрямованого на відновлення суб’єктності та активної життєвої позиції. Саме в цьому контексті безперервний супровід набуває значення не епізодичної допомоги, а довготривалого процесу, що охоплює різні етапи життєвого шляху.

Соціальна мобільність у випадку військових з інвалідністю виступає як інтегральна характеристика їхньої здатності змінювати своє соціальне становище, включатися у нові сфери діяльності та відновлювати активну участь у суспільному житті. Вона передбачає не лише професійну переорієнтацію, але й формування нових моделей взаємодії з оточенням, розвиток внутрішньої готовності до змін і здатність долати бар’єри. Така мобільність не є автоматичним наслідком реабілітації; вона формується під впливом цілеспрямованої психолого-педагогічної підтримки, яка спрямована на розвиток

особистісних ресурсів, відновлення мотиваційної сфери та формування нових компетентностей [3].

Психологічний компонент супроводу відіграє ключову роль на початкових етапах адаптації. Він спрямований на подолання внутрішніх бар'єрів, пов'язаних із переживанням втрати, невизначеності майбутнього та зміни життєвих перспектив. У процесі психологічної підтримки відбувається поступове формування нової ідентичності, що інтегрує досвід військової служби з новими соціальними ролями. Це дозволяє особистості переусвідомити власний життєвий шлях і побачити нові можливості самореалізації [4].

Педагогічний компонент супроводу забезпечує умови для розвитку нових знань, умінь і навичок, що необхідні для участі у сучасному соціальному середовищі. Освіта у цьому контексті виступає не лише як інструмент професійної підготовки, але й як засіб особистісного розвитку. Вона сприяє розширенню соціальних горизонтів, формуванню впевненості у власних можливостях і підвищенню готовності до змін. Індивідуалізація освітніх траєкторій дозволяє враховувати специфіку функціонального стану, життєвого досвіду та інтересів військових з інвалідністю, що забезпечує більш ефективну інтеграцію у професійне середовище [2, 290].

Безперервність супроводу означає його розгортання упродовж тривалого часу, що дозволяє забезпечити послідовність і узгодженість впливів. На різних етапах життєвого шляху змінюються потреби особистості, і система підтримки має бути достатньо гнучкою, щоб відповідати цим змінам. На етапі первинної адаптації домінує психологічна підтримка, тоді як у подальшому зростає значення педагогічних і соціальних компонентів.

Одним із важливих результатів безперервного супроводу є формування рефлексивної здатності, що дозволяє особистості усвідомлювати власні сильні сторони, обмеження та перспективи розвитку. Рефлексія сприяє прийняттю змін і активному плануванню майбутнього, що є необхідною умовою соціальної мобільності.

Важливим аспектом є також розвиток комунікативної компетентності, яка забезпечує можливість ефективної взаємодії у професійному та соціальному середовищі. Відновлення соціальних зв'язків і формування нових контактів сприяють включенню у спільноти, що відкриває нові можливості для самореалізації [5, 63].

Мотиваційний компонент супроводу спрямований на підтримку прагнення до розвитку та досягнення. Формування внутрішньої мотивації дозволяє військовим з інвалідністю активно долучатися до процесів навчання, професійної діяльності та громадської участі.

У довготривалій перспективі безперервний супровід сприяє формуванню життєвої стійкості, яка забезпечує здатність долати труднощі та зберігати активну позицію. Життєва стійкість виступає основою для сталого розвитку і довготривалої соціальної участі.

Таким чином, безперервний психолого-педагогічний супровід створює умови для переходу від стану обмежень до стану можливостей. Він забезпечує

розвиток особистісного потенціалу, формування нових соціальних ролей і підвищення рівня соціальної мобільності військових з інвалідністю. У сучасному суспільстві така система підтримки стає необхідною умовою їхньої повноцінної інтеграції та активної участі у соціальному житті.

Список використаних джерел

1. Грицюк І.М. Психологія інвалідності: системний підхід до осіб з порушеннями розвитку: навч. Посібник. Луцьк. Вежа-Друк. 2025. 236 с.
2. Психологічний супровід воєнного та повоєнного періодів України: інформаційно-аналітичний довідник. О.П. Лучанінова. НАПН України. Держ. наук.-пед. б-ка України ім. В. О. Сухомлинського. Вінниця. ТВОРИ, 2025. 290 с.
3. Деякі питання надання психологічної допомоги ветеранам війни, членам їх сімей та деяким іншим категоріям осіб. URL: https://zakon.rada. gov.ua/ laws/show/1338-2022-%25D0%25BF#Text
4. Не залишатися сам на сам: як соціальна підтримка покращує наше психічне здоров'я. URL: https://www.mh4u.in.ua/shukayu-dopomogu/ nezalyshatysya-sam-na-sam-yak-soczialna-p/
5. Тімченко О.В. Основні проблеми організації надання екстреної психологічної допомоги постраждалим в умовах надзвичайної ситуації. Проблеми екстремальної та кризової психології: зб. наук. праць. Харків. НУЦЗУ. 2011. Вип. 10. С. 63.

Т. М. Якобчук,
здобувачка вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)
Л. С. Якуба,
викладач кафедри спеціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)

РОЗВИТОК ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МІНІМАЛЬНИМИ ДИЗАРТРИЧНИМИ ПРОЯВАМИ ЗАСОБАМИ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР І ВПРАВ

Актуальність дослідження визначається тим, що сформованість фонематичних процесів є необхідною умовою повноцінного мовленнєвого розвитку дошкільника та важливою передумовою успішного оволодіння грамотою. У дітей із фонетико-фонематичними порушеннями труднощі стосуються не лише правильної вимови, а й розрізнення фонем, звукового та складового аналізу, що особливо помітно вже за легкого ступеня порушення. Науковці також підкреслюють, що ефективність корекційної роботи у старшому дошкільному віці залежить від системності, поетапності, індивідуалізації та створення такого мовленнєвого середовища, яке стимулює активну комунікацію дитини [4, с. 36–37; 5, с. 69–70; 6, с. 28–29].

Особливої уваги потребують діти з мінімальними дизартричними проявами, оскільки в них мовленнєві труднощі мають не лише перцептивну, а й

виразну моторну основу. Ю. В. Рібцун зазначає, що у дошкільників із мінімальними проявами дизартрії порушується моторна реалізація мовлення, а недостатність кінестетичних відчуттів в артикуляційному апараті виявляється в неточності та уповільненості рухів. За таких умов нечіткість артикуляційних укладів ускладнює формування стійких слухо-вимовних зв'язків, а несформованість фонематичного сприймання поєднується з труднощами уваги, пам'яті, слухового контролю та відтворення складного мовленнєвого матеріалу [2, с. 62; 2, с. 180; 2, с. 186; 2, с. 206].

Мета – полягає в теоретичному обґрунтуванні особливостей розвитку фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку з мінімальними дизартричними проявами та визначенні дидактичних ігор і вправ як доцільного засобу логопедичного впливу. У такому контексті розвиток фонематичних процесів доцільно розглядати не як вузьке відпрацювання окремих звуків, а як поетапне формування слухової уваги, фонематичного сприймання, фонематичних уявлень, звукового аналізу, синтезу та самоконтролю. Л. І. Трофименко наголошує, що логопедична робота має переводити дитину від опори на безпосереднє слухове сприймання і власне промовляння до виконання операцій звукового аналізу у внутрішньому плані. У старшому дошкільному віці дитина повинна навчатися виділяти перший наголошений голосний, перший і останній приголосний, визначати послідовність і кількість фонем, а також користуватися графічними схемами звукового складу слова [6, с. 75; 7, с. 66; 7, с. 102–103].

За таких умов саме дидактичні ігри та вправи є найбільш адекватною формою корекційної роботи. У посібнику Ю. В. Рібцун підкреслено, що в індивідуальну роботу з дошкільниками систематично включаються дидактичні ігри та вправи з мовленнєвими завданнями, через які закріплюються набуті навички. Їхня цінність полягає в тому, що дитина не просто виконує мовленнєву вправу, а діє в емоційно значущій, рухово активній ситуації. Для дітей із мовленнєвими вадами це особливо важливо, оскільки новий матеріал вони краще засвоюють у русі й у формі гри; крім того, рухлива гра знижує нервово-психічне напруження, дисциплінує поведінку та активізує вищі психічні процеси. Ігрові заняття також сприяють розвитку фонематичного слуху, слухової уваги та пам'яті, а їх емоційна насиченість має бути достатньою для підтримки інтересу, але не надмірною, щоб не перезбуджувати дитину [2, с. 66; 2, с. 72; 2, с. 190].

Отже, розвиток фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку з мінімальними дизартричними проявами має здійснюватися комплексно: через поєднання роботи над слуховим сприйманням, артикуляційною моторикою, кінестетичною основою мовлення, звуковим аналізом і синтезом. Ефективність такого впливу зростає за умов індивідуалізації, поетапного ускладнення завдань, використання зорових моделей, підтримувального емоційного мікроклімату та взаємодії логопеда, вихователя, психолога й батьків [5, с. 69–73; 7, с. 102–103].

Висновки. Теоретичний аналіз джерел дає підстави стверджувати, що в дітей старшого дошкільного віку з мінімальними дизартричними проявами несформованість фонематичних процесів зумовлена поєднанням порушень слухо-вимовної взаємодії, недостатності кінестетичних відчуттів і труднощів мовленнєвого контролю. Тому корекційна робота має бути не фрагментарною, а системною та поетапною. Дидактичні ігри й вправи в такій роботі доцільно розглядати як провідний засіб розвитку фонематичного сприймання, аналізу, синтезу та контролю, оскільки вони відповідають віковим особливостям дошкільників, підтримують мотивацію, забезпечують багаторазове вправляння та сприяють перенесенню сформованих умінь у практику мовленнєвого спілкування [2, с. 190; 6, с. 75; 7, с. 66].

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. *МОН*. URL: https://mon.gov.ua/static-objects/mon/uploads/public/661/68f/8ea/66168f8eac4a2191260058.pdf.
2. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико фонематичним недорозвитком мовлення : Навч.-метод. посіб. Київ, 2014. 238 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/7553/1/Посібник_Рібцун.pdf.
3. Рібцун Ю. В. Формування фонологічного компоненту мовленнєвої діяльності у дітей за умов нормального та порушеного онтогенезу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. драгоманова : зб. наук. пр.* 2012. С. 219–222. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5833/1/Фонологічний_компонент_Рібцун_Ю.pdf.
4. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п’ятого року життя із ффнм. *Український логопедичний вісник : зб. наук. пр.* 2011. С. 36–53. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5832/1/Характеристика_фонетико-фонематичної_Рібцун_Ю.pdf.
5. Соколова Г. Б., Горбатюк О. Л., Гончарук С. П. Педагогічні умови ефективної корекційної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Педагогічна інноватика: сучасність та перспективи*. 2025. № 9. С. 69–73. URL: https://doi.org/10.32782/ped-uzhnu/2025-9-12 (дата звернення: 07.03.2026).
6. Трофименко Л. І. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення : програм.-метод. комплекс. Київ : ПП «Акт. освіта», 2013. 110 с. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/10502/1/Trofimenko5.pdf.
7. Трофименко Л. Корекційно-розвиткова робота з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення iii-iv рівнів : навч.-метод. посіб. Київ, 2025. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/746237/1/Посібник_стар.гр._Трофименко_2025.pdf.

Л. С. Якуба
доктор філософії,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДОКАЗОВИХ ПРАКТИК У ПОСЛУЗІ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ: УКРАЇНСЬКИЙ КОНТЕКСТ

Послуга раннього втручання – це «міждисциплінарна/трансдисциплінарна сімейно-центрована комплексна послуга, що містить соціальну, медичну, освітню складові, надається у звичному середовищі, де проживає та зростає дитина та спрямована на раннє виявлення, мінімізацію впливу порушень розвитку в дітей віком від народження до чотирьох років на їх повсякденне функціонування, покращення їх розвитку, забезпечення супроводу та підтримки сімей та поліпшення якості їх життя, запобігання виникненню інвалідності»[3].

Сучасна парадигма раннього втручання ґрунтується на переході від медичної моделі (лікування дефекту) до соціальної та сімейно-центрованої моделі. Ключовим аспектом ефективності цієї системи є впровадження доказових практик, що забезпечують максимальну результативність абілітації в умовах обмежених ресурсів.

Україна перебуває на етапі активної розбудови національної системи раннього втручання. Проте процес імплементації доказових підходів стикається з низкою специфічних викликів. До них відносяться, в першу чергу, трансформація фахового мислення, яка спрямована на перехід від корекційних методик і ведучої (експертної) ролі фахівця, до партнерства з батьками та визнання їх експертами щодо власної дитини, що вимагає системної перепідготовки кадрів.

Останні роки, незважаючи на воєнний стан, в Україні було прийнято досить багато нормативно-правових актів та вже на протязі більше ніж 15 років здійснюється процес розбудови системи раннього втручання. Хоча послугу і закріплено на рівні постанов Кабінету Міністрів України [3,4], механізми фінансування та стандартизації послуг за принципом доказовості все ще потребують доопрацювання.

Доказові практики у послузі раннього втручання базуються на інтеграції трьох компонентів:

- Використання методів, чия ефективність підтверджена рандомізованими контрольованими дослідженнями.
- Професійна майстерність міждисциплінарної/трансдисциплінарної команди.
- Активна участь батьків у виборі стратегій втручання, які враховують цінності та пріоритети родини[2, с.8].

На сучасному етапі в українських центрах раннього втручання пріоритет надається ключовим доказовим практикам. Замість суб’єктивного

спостереження впроваджуються методики з високим рівнем валідності, такі як ASQ-3 (Ages & Stages Questionnaires) для скринінгу ще на етапі звернення родини до фахівців. Цей крок дає можливість визначитися у необхідності надання послуги через наявність затримки розвитку. Так, у декількох поліклініках м.Харкова тепер організовано процес скринінгу розвитку дитини [1]. Це дозволяє вчасно помітити можливі ризики та отримати професійну підтримку.

У наданні послуги раннього втручання використовуються такі міжнародні практики як сімейно-центрованість втручання, коучинг батьків, впровадження послуги у природному контексті навчання, яким для дитини раннього віку є саме сім'я. Розроблений R.Mcwilliam підхід, заснований на рутинах (рутинно-базований) є доказовою стратегією і зміщує фокус з «виправлення порушень» на «забезпечення участі» дитини в житті громади та сім'ї. Використання щоденних рутин як навчального простору дозволяє досягти тривалих результатів, підвищує компетентність батьків та робить процес втручання органічним, менш стресовим та максимально наближеним до реальних потреб дитини. На відміну від ізольованих кабінетних занять, ці підходи фокусуються на щоденних рутинах дитини (їжа, гра, прогулянка), де відбувається природне засвоєння навичок [2, с.8].

Командна робота, яка дозволяє оптимізувати зусилля фахівців та батьків, впроваджується у послузі раннього втручання переважно у трансдисциплінарній моделі. Її відмінністю від міждисциплінарної моделі, за якою надаються освітні послуги в освітньому інклюзивному середовищі, є зміщення фокусу з дитини (дитиноцентрованість) на родину та її потреби. У трансдисциплінарній моделі командної роботи сім'я стає невід'ємною її частиною, та приймає участь у створенні плану втручання на одному рівні з фахівцями. Під час реалізації цього плану один фахівець, у тісній співпраці з іншими фахівцями — членами команди, підтримує сім'ю. Таким чином забезпечується ефективна взаємодія, у якій закладено цілісне бачення розвитку дитини та центральна роль родини у навчанні та розвитку дитини. Це дозволяє уникнути суперечливих рекомендацій та непорозумінь [2, с.13].

Висновки. Війна створила додатковий попит на послуги раннього втручання через зростання кількості дітей з травматичним досвідом та затримками розвитку. Використання доказових практик у послузі раннього втручання в Україні є не лише питанням медичної або педагогічної доцільності, а й запорукою соціальної стійкості. Попри труднощі, пов'язані з перехідним періодом та воєнними викликами, українська спільнота фахівців демонструє високий рівень адаптивності, інтегруючи світові стандарти (рутино-базований підхід, коучинг, сімейно-центрованість) у локальний контекст. Подальший розвиток потребує посилення наукової бази на національному рівні, розширення мережі, та зміни парадигми надання психолого-педагічного супроводу дитині раннього віку з інвалідністю або ризиком її виникнення.

Список використаних джерел

1. Інститут Раннього втручання. Офіційна сторінка Facebook. URL: https://www.facebook.com/EIIUkraine/?locale=uk_UA

2. Основи раннього втручання. Навчальний посібник. https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/2025/30-05-2025/navch-posibnyk-osnovy-rannoho-vtruchannya-30-05-2025.pdf

3. Про затвердження Порядку раннього виявлення у дітей порушень розвитку або ризику їх виникнення і своєчасного направлення сімей з дітьми до надавачів послуги раннього втручання для отримання такої послуги. Постанова КМУ від 27 грудня 2023 р. № 1392. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1392-2023-%D0%BF#Text

4. Про реалізацію експериментального проекту щодо запровадження договірної форми надання соціальної складової послуги раннього втручання. Постанова КМУ від 2 липня 2025 р. № 788. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/788-2025-%D0%BF#Text

СЕКЦІЯ 3.ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ОСОБАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

К. Азізова
здобувачка вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ).
Т. П. Артімонова,
доцент кафедри логопедії та логопсихології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ВИМОВИ СВИСТЯЧИХ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Проблема формування правильної звуковимови у дітей молодшого шкільного віку посідає центральне місце в сучасній логопедії, оскільки мовлення є не лише засобом комунікації, а й фундаментальним інструментом пізнання та соціалізації. Людина живе у світі звуків, які допомагають їй краще сприймати та розуміти навколишнє середовище, здобувати необхідну інформацію та передавати власні думки [3, с. 42]. Без звуків мовлення спілкування стає неможливим, а завдяки правильному чергуванню голосних і приголосних, наявності дзвінких, глухих та м'яких звуків мова набуває своєї природної мелодійності та співзвучності [3, с. 45].

У молодшому шкільному віці вимоги до мовленнєвої системи дитини значно зростають. Це пов'язано з переходом до навчальної діяльності, де усне мовлення стає базою для опанування писемного мовлення — читання та письма. Свистячі звуки ([с], [с'], [з], [з'], [ц], [ц']) є однією з найскладніших груп звуків української мови за своїм артикуляційним укладом. Недоліки їх вимови, відомі як сигматизм та парасигматизм, є надзвичайно поширеними у логопедичній практиці та зустрічаються у значної кількості школярів [1, с. 15; 8, с. 22]. Статистичні дані свідчать, що у 22% старших дошкільників та молодших школярів із дислалією спостерігається сигматизм свистячих, а при стертій дизартрії цей показник може досягати 95% [8, с. 25].

Актуальність даного дослідження підкріплюється тим, що формування правильної звуковимови сприяє кращому диференціюванню опозиційних звуків та загальному аналізу і синтезу слів [3, с. 50]. Це, у свою чергу, виступає потужним засобом попередження специфічних помилок у писемному мовленні, таких як заміни та спотворення літер, що є критично важливим для успішного засвоєння шкільного матеріалу [3, с. 52; 4, с. 30]. Порушення звуковимови не є суто косметичним дефектом; навіть найпростіші відхилення можуть негативно вплинути на загальний розвиток дитини, утруднюючи спілкування з оточуючими та перешкоджаючи формуванню пізнавальних процесів [3, с. 65].

Окрім академічного аспекту, проблема має виражений соціально-адаптивний характер. Мовленнєві порушення можуть значно впливати на емоційний стан дитини, викликаючи невпевненість та труднощі у встановленні контактів з однолітками [3, с. 70]. У школярів з вадами мовлення нерідко спостерігається зниження концентрації уваги, швидке забування навчального матеріалу та труднощі у формуванні узагальнень [7, с. 110]. Таким чином, дослідження особливостей вимови свистячих звуків та розробка ефективних методик їх корекції є необхідною умовою для забезпечення повноцінного розвитку та успішної соціальної інтеграції дитини у шкільному середовищі.

Вивчення порушень звуковимови має глибоке коріння в історії медицини та педагогіки. Термін «дислалія» для характеристики порушень, при яких провідними є недоліки фонологічної складової мовлення, був введений професором І. Франком ще у 1827 році [3, с. 102]. Подальший розвиток наукової думки привів до створення клінічної класифікації мовленнєвих порушень, запропонованої А. Куссмаулем у 1877 році, що дозволило систематизувати знання про природу мовленнєвих дефектів [3, с. 105].

У вітчизняній логопедичній науці проблема вимови свистячих звуків досліджувалася провідними науковцями, кожен з яких привніс унікальний погляд на механізми та методи подолання цих розладів. Психолінгвістичний підхід, розроблений Є. Ф. Соботович, акцентує увагу на тому, що процес розвитку вимови фонем прямо залежить від точності та чіткості їхнього сприймання [2, с. 45]. Вона визначила фонематичне сприймання як специфічну мовленнєву дію, спрямовану на переробку акустичної інформації в систему мовних знаків і смислів [2, с. 48; 6, с. 54]. Згідно з її дослідженнями, фонема є не просто звуком, а узагальненням фонетичних уявлень, що виконують смислорозрізнювальну функцію [6, с. 56]. М. А. Савченко зробила значний внесок у розробку методики виправлення вад вимови, вказавши на необхідність диференціації звуків не лише на моторному, а й на слуховому рівні [1, с. 22]. Її дослідження довели, що поруч із порушеннями звуковимови часто спостерігається первинний чи вторинний недорозвиток фонематичних процесів, що стає перешкодою для засвоєння читання і письма [1, с. 25]. Вона запропонувала інноваційні шляхи формування узагальнюючих уявлень про диференціальні ознаки звуків (наприклад, глухість-дзвінкість) перед їх безпосередньою постановкою [1, с. 30]. В. В. Тарасун у своїх працях розглядає логопедичну роботу як процес формування у дітей розумових дій та одиниць проміжної мови, що забезпечує автоматизацію навчальних навичок та підвищує когнітивну активність школярів [7, с. 140]. Е. А. Данілавічютє детально досліджувала механізми дислексичних помилок та особливості формування фонетико-фонематичних функцій у дітей з тяжкими порушеннями мовлення та церебральною патологією [4, с. 29; 4, с. 32]. Її роботи демонструють складний характер взаємодії зорового, мовнорухового та слухового аналізаторів у процесі мовленнєвого розвитку [4, с. 33]. Сучасний етап вивчення проблеми характеризується пошуком інноваційних та мультисенсорних підходів. Л. І. Трофименко розробила програми корекційно-розвиткової роботи, що базуються

на комплексному розрізненні звуків на слух, візуально та під час вимови, що є особливо ефективним для дітей з особливими освітніми потребами [5, с. 40]. Попри ґрунтовність наявних досліджень, питання специфіки вимови свистячих звуків саме у молодших школярів вимагає подальшого вивчення у контексті інклюзивної освіти та використання цифрових технологій.

Метою даного дослідження є виявлення та детальний опис особливостей вимови свистячих звуків у дітей молодшого шкільного віку, аналіз механізмів виникнення їх спотворень та замін, а також визначення взаємозв'язку між станом звуковимови та рівнем сформованості фонематичних процесів.

Для реалізації поставленої мети було визначено наступні завдання:

1. Провести аналіз стану артикуляційного апарату та моторики органів мовлення, що забезпечують вимову свистячих звуків [1, с. 42].
2. Визначити характер порушень (відсутність, заміни, спотворення) та їх стабільність у різних фонетичних позиціях слова [8, с. 35].
3. Дослідити рівень розвитку фонематичного слуху, сприймання та уявлення щодо опозиційних груп звуків (свистячі — шиплячі, дзвінкі — глухі) [8, с. 38].
4. Обґрунтувати вибір методів та прийомів логопедичної корекції на основі виявлених порушень [1, с. 50; 5, с. 12].

Методологічну базу дослідження складають наступні групи методів: теоретичні (аналіз наукової літератури) [3, с. 120], емпіричні (діагностичне обстеження [8, с. 42], педагогічне спостереження [1, с. 55], експериментальні завдання [5, с. 18]) та статистичні методи дослідження (обробка отриманих даних).

Артикуляційний механізм норми та фізіологічні передумови: свистячі звуки української мови належать до групи передньоязикових щілинних ([с], [з]) та африкатів ([ц]). Для правильної вимови базового звука [с] необхідна злагоджена робота органів артикуляції: губи мають бути розтягнуті в посмішці, зуби зближені на мінімальну відстань (1-2 мм), а кінчик язика повинен упиратися в нижні різці («гірка») [1, с. 62]. При цьому по середній лінії язика утворюється вузький жолобок, через який проходить холодний та тривалий повітряний струмінь [3, с. 150].

Звук [з] відрізняється від [с] лише наявністю вібрації голосових зв'язок, що робить його дзвінким, тоді як звук [ц] є результатом швидкого переходу від зімкнення (як при [т]) до щілини (як при [с]) [1, с. 65]. Будь-яке відхилення від цього складного укладу призводить до виникнення акустичного дефекту — сигматизму.

Класифікація та характеристика видів сигматизму у школярів: у молодших школярів порушення вимови свистячих звуків проявляються у двох формах: спотворення (власне сигматизм) та заміни (парасигматизм). Спотворення звука часто пов'язане з анатомічними особливостями або порушенням іннервації мовленнєвого апарату [3, с. 155; 8, с. 48]. Форми стигматизму: міжзубний, губно-зубний, бічний, при зубний, носовий, шиплячий. Парасигматизми, у свою чергу, свідчать про несформованість фонематичного слуху. Дитина не розрізняє

близькі за ознаками звуки і замінює складний для вимови звук на простіший: [с] на [т], [с] на [ф], [з] на [д] [8, с. 68]. Особливу групу складають заміни свистячих на шиплячі (собака — «шобака»), що є ознакою недорозвитку мовленнєвого аналізатора [2, с. 112].

Психолінгвістичні механізми порушень. Важливо розуміти, що у молодшому шкільному віці дитина вже має сформовану систему мовленнєвих стереотипів. За Є. Ф. Соботович, розвиток фонематичного сприймання проходить кілька етапів: від загального розрізнення звуків до формування тонких диференційованих звукових образів [2, с. 120]. Якщо на етапі дошкільного дитинства дитина не оволоділа правильними «внутрішніми еталонами» звуків, її мозок сприймає власну неправильну вимову як норму [6, с. 62]. Це створює замкнене коло: дитина не чує дефекту у власному мовленні, тому не може його самостійно виправити [2, с. 125]. Слуховий контроль, який має бути провідним у мовленнєвому акті, виявляється неефективним [6, с. 65]. У дітей з інтелектуальною недостатністю або церебральними порушеннями ці процеси ще більше ускладнені через системний недорозвиток усіх сторін мовлення та порушення іннервації [2, с. 130; 4, с. 35].

Вплив на писемне мовлення та академічну успішність. Зв'язок між звуковимовою та письмом є фундаментальним у початковій школі. Недосконаліть фонематичного сприймання (здатність розрізняти фонеми та визначати звуковий склад слова) призводить до того, що школяр не може правильно співвіднести звук із літерою [2, с. 140]. Це породжує дислексію — часткове порушення процесу читання, та дисграфію — помилки на письмі, що мають стійкий характер [4, с. 29].

При порушенні вимови свистячих звуків у дитини часто спостерігаються такі помилки на письмі:

- Заміни літер «с» на «ш», «з» на «ж» (наприклад, «жамок» замість «замок») [5, с. 45].
- Змішування дзвінких та глухих свистячих (наприклад, «коза» — «коса») [5, с. 48].
- Пропуски свистячих звуків у словах зі збігом приголосних [6, с. 70].

Такі порушення заважають дитині концентрувати увагу на змісті навчального матеріалу, оскільки всі зусилля витрачаються на технічний процес кодування або декодування мовлення [4, с. 31; 7, с. 150].

Система корекційного впливу та інноваційні технології. Корекція вимови свистячих звуків у школярів потребує комплексного підходу, який включає підготовку артикуляційної бази, постановку звуків, їх автоматизацію та обов’язкову диференціацію [1, с. 82]. Підготовчий етап передбачає використання спеціальних вправ для язика та губ: «Посмішка», «Парканчик», «Гірка», «Котушка», «Лопаточка» [1, с. 85; 5, с. 50]. Паралельно проводиться робота над диханням (вправи «Насос», «Змійка»), щоб сформувати тривалий повітряний струмінь [5, с. 52]. Постановка звука може здійснюватися за допомогою імітації (наслідування логопеда) або механічним шляхом з використанням зондів та шпателів [1, с. 90]. М. А. Савченко пропонує

використовувати порівняння звуків за ознаками глухості-дзвінкості, що допомагає дитині усвідомити різницю в артикуляції [1, с. 95].

В умовах сучасної школи надзвичайно актуальним є використання інноваційних технологій: цифрові платформи та мобільні додатки, віртуальна та доповнена реальність (VR/AR Мультисенсорний підхід**)**, кріотерапія та логоритміка

Особлива роль у корекційному процесі відводиться батькам. Систематичні заняття вдома по 5–10 хвилин щодня дозволяють закріпити результати, досягнуті в кабінеті логопеда, та запобігти швидкому згасанню нових мовленнєвих зв'язків.

Вимова свистячих звуків у дітей молодшого шкільного віку є складним психофізіологічним актом, успішність якого залежить від анатомічної цілісності артикуляційного апарату, збереженої іннервації та високого рівня розвитку фонематичних процесів. Порушення у цій сфері мають масовий характер та часто супроводжуються вторинними дефектами писемного мовлення. Основною ознакою дефектів свистячих у школярів є різні форми сигматизму (міжзубний, бічний, губно-зубний тощо), які виникають внаслідок неправильного положення язика або порушення напрямку повітряного струменя. Окрему групу складають парасигматизми, пов’язані з несформованістю акустичного образу фонеми. Фонетико-фонематичний недорозвиток негативно впливає на соціальну адаптацію та академічну успішність молодшого школяра. Труднощі у диференціації звуків [с] — [ш], [з] — [ж] стають причиною стійких помилок на письмі та під час читання, що вимагає включення логопедичної корекції в загальну систему навчання.

Ефективність логопедичної роботи значно підвищується при застосуванні комплексних методик, що поєднують традиційну артикуляційну гімнастику з інноваційними технологіями (ІТ-додатки, VR, логоритміка, су-джок). Своєчасна діагностика та диференційований підхід до кожного виду сигматизму дозволяють не лише виправити звук, а й забезпечити умови для повноцінного інтелектуального розвитку дитини.

Список використаних джерел

1. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014. 160 с.
2. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.
3. Шеремет М. К. Логопедія: підручник. Київ: Видавничий дім «Слово», 2015. 776 с.
4. Данілавічютє Е. А. Корекція фонемографічних помилок в учнів з дитячим церебральним паралічем. Дефектологія. 1999. № 2. С. 29–34.
5. Трофименко Л. І. Корекційно-розвиткова робота для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Київ: Генеза, 2015. 128 с.
6. Рібцун Ю. В. Фонетико-фонематична складова експресивного мовлення: формування та корекція. Київ: Видавничий дім «Слово», 2015. 248 с.
7. Тарасун В. В. Психолого-педагогічна діагностика готовності дітей до шкільного навчання. Київ: Либідь, 1998. 240 с.

8. Філічева Т. Б., Чиркіна Г. В. Порушення звуковимови у дітей. Київ: Радянська школа, 1993. 232 с.

О. В. Андрощук
кандидат психологічних наук,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
І. С. Маркусь
кандидат педагогічних наук,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
Н. А. Пляцушок
здобувач вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ТАКТИЛЬНЕ СПРИЙМАННЯ ЯК РЕСУРС САМОСТІЙНОСТІ У НАВЧАЛЬННІ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ

Сенсорний розвиток дітей молодшого шкільного віку визначає формування пізнавальної діяльності та опосередковує засвоєння навчального змісту. У цей період відбувається перехід від індивідуального чуттєвого досвіду до використання сенсорних еталонів, удосконалюються перцептивні дії та підвищується точність сприйманя. Обмежені можливості зорового аналізатора у дітей з порушенням зору зумовлюють залучення альтернативних сенсорних каналів, серед яких дотикове сприймання забезпечує пізнання предметних і просторових характеристик та виступає засобом організації навчальної діяльності.

У молодшому шкільному віці цей процес набуває ознак цілеспрямованої керованої діяльності, пов’язаної з використанням сенсорних еталонів у навчанні. Відбувається уточнення та узагальнення уявлень про властивості предметів і явищ, удосконалюються перцептивні дії, що забезпечує більш точне, диференційоване й усвідомлене сприймання. Процес супроводжується підвищенням чутливості аналізаторів і вдосконаленням їх функціонуваня: зростає точність зорового і слухового розрізнення, підвищується тактильна чутливість, розвиваються кінестетичні відчуття. Систематизація сенсорних еталонів і формування вміння застосовувати їх у навчальній діяльності створюють передумови для розвитку аналізу, узагальнення та логічного мислення [3].

За цих умов органи чуття за своїми структурно-функціональними характеристиками наближаються до рівня дорослої людини, однак процеси сприймання ще потребують цілеспрямованого педагогічного керівництва. Перцептивні процеси набувають відносної самостійності та виступають як цілеспрямовані психічні дії, підпорядковані навчальним цілям. Попри провідну

роль зорового сприймання у засвоєнні навчального матеріалу, у дітей з порушенням зору обмежені можливості зорового аналізатора зумовлюють необхідність активного залучення інших сенсорних каналів. У цьому контексті зростає значення дотикового сприймання, яке забезпечує пізнання форми, величини, фактури та просторових характеристик предметів і виступає засобом орієнтації та навчальної діяльності.

Просторове орієнтування за таких умова забезпечується через поєднання дотикового обстеження предметів і зображень із мовленнєвим опосередкуванням та практичною діяльністю. Така організація перцептивної діяльності пов'язана з необхідністю спеціального формування зв'язків між сенсорними сигналами та об'єктами дійсності, оскільки інформація, що надходить через слух і дотик, не забезпечує безпосередньої цілісності образу, характерної для зорового сприймання [4, С. 13]. Це зумовлює потребу у цілеспрямованому розвитку орієнтації, локалізації та співвіднесення сенсорних вражень із предметами навколишнього середовища у процесі діяльності. Інтеграція сенсорних і когнітивних компонентів сприяє уточненню просторових, предметних і часових уявлень та підвищенню точності сприймання.

У процесі дотикового обстеження предметів форма виступає стійкою ознакою, що забезпечує їх розпізнавання, порівняння та класифікацію. Інші характеристики, зокрема колір, за умов зниженого або відсутнього зору втрачають провідну роль і використовуються опосередковано або заміщуються дотиковими та мовленнєвими ознаками. Це зумовлює необхідність формування сенсорних еталонів на основі дотикового досвіду та їх свідомого застосування у навчальній діяльності [1, С. 29–32.; 6, С. 138-147].

Розвиток сприймання просторових відношень у молодшому шкільному віці передбачає вдосконалення здатності оцінювати відстань, розміщення предметів у просторі та їх взаємне розташування [2, С. 12-22.]. Це відображається у точності рухових дій, ефективності маніпулювання предметами та орієнтуванні в навчальному і навколишньому середовищі. У дітей з порушенням зору формування просторових уявлень ускладнюється внаслідок обмежених можливостей зорового аналізатора, що зумовлює потребу в цілеспрямованому розвитку альтернативних способів сприймання.

Просторове орієнтування в цих умовах забезпечується через поєднання дотикового обстеження предметів і зображень із мовленнєвим опосередкуванням та практичною діяльністю. Така інтеграція сенсорних і когнітивних компонентів сприяє уточненню просторових, предметних і часових уявлень та підвищенню точності сприймання [5, С. 292].

Помилки у сприйманні дітей молодшого шкільного віку можуть бути зумовлені недостатнім розвитком аналітико-синтетичної діяльності, фрагментарністю сенсорних явлень, труднощами просторової орієнтації, а також обмеженим сенсорним досвідом. У дітей з порушенням зору ці труднощі посилюються внаслідок зниження або відсутність зорової інформації, що потребує спеціально організованої корекційної роботи.

Подолання зазначених труднощів можливе за умови цілеспрямованого розвитку перцептивних дій, активного залучення дотикового сприймання, мовлення та практичної діяльності. Використання спеціально підібраних корекційно-розвиткових вправ, дидактичних завдань і навчальних ситуацій сприяє уточненню сенсорних уявлень, формуванню адекватних просторових і предметних образів та підвищенню ефективності пізнавальної діяльності дітей молодшого шкільного віку з порушенням зору.

Отже, дотикове сприймання в умовах порушення зору виконує не лише компенсаторну, а й пізнавальну функцію, забезпечуючи формування сенсорних еталонів, просторових уявлень і цілісного образу предметного світу. Його поєднання з мовленнєвим опосередкуванням і практичною діяльністю створює умови для організації перцептивної діяльності, підпорядкованої навчальним завданням. Це сприяє розвитку здатності до самостійного аналізу, орієнтування та виконання навчальних дій, що дозволяє розглядати дотикове сприймання як ресурс формування навчальної автономії молодших школярів з порушенням зору.

Список використаних джерел

1. Внук О. Д. Сенсорний розвиток дітей раннього віку // Дошкільний навчальний заклад. – 2011. – № 8. – С. 29–32.
2. Кошель В. М. Сенсорне виховання дітей раннього віку : навчально-методичний посібник для вихователів дітей дошкільного віку, студентів спеціальності «Дошкільна освіта» та батьків / В. М. Кошель. – Чернігів : ФОП Баликіна О. В., 2019. – 160 с., С. 12-22.
3. Мозолевська О. Розвиток сенсорно-пізнавальних здібностей дітей раннього віку за допомогою дидактичних ігор та творчих завдань. – Електронний ресурс. – Режим доступу: https://vseosvita.ua/library/stattarozvitok-sensorno-piznavalnih-zdibnostej-ditej-rannogo-viku-zasobami-didakticnih-igor-ta-tvorcih-zavdan-113383.html
4. Сасіна І. О. Діагностика та корекція розвитку уваги дітей дошкільного віку з порушеннями зору : навч.-метод. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. 118 с., – С. 13 URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/0f215e13-b889-4c8b-af55-b43753a905a6/content
5. Сірик І. Сенсорне виховання дітей у процесі розвитку мовлення // Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти : збірник наукових праць / за заг. ред. Н. А. Басюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2017. – С. 292. – Режим доступу: http://eprints.zu.edu.ua/24278/1/7.PDF.
6. Синьова Є. П., Федоренко С. В. Тифлопедагогіка : підручник для студентів вищих навчальних закладів / Є. П. Синьова, С. В. Федоренко. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 325 с. , С. 138-147. Режим доступу: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/12db45b4-ef3d-4787-a488-53935ca11421/content

О. С. Богатир
здобувач вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (місто Харків)

МУЛЬТИСЕНСОРНІ МЕТОДИ ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФФНМ

Сучасна логопедія потребує інноваційних підходів, які підвищать її ефективність, оскільки кількість дітей дошкільного віку з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення (ФФНМ) невпинно зростає та традиційні методи не завжди враховують особливості сучасних дошкільників, індивідуальні потреби дитини та динамічні зміни в освітньому середовищі. ФФНМ перешкоджає повноцінному мовленнєвому, пізнавальному та навчальному розвитку, оскільки формування фонематичного сприймання є ключовою передумовою для подальшого оволодіння читанням, письмом та комунікативними навичками. Мультисенсорні підходи, які одночасно використовують слух, зір, дотики, рухи, мають великий вплив та потенціал, але питання є недостатньо вивченим, їх застосування, а саме в логопедичній корекції у дітей дошкільного віку з ФФНМ, а особливо це пов'язано з диференціацією фонем [1], тому проблеми фонетико-фонематичного недорозвитку мовлення у дошкільників на сьогодні є дуже важливим питанням.

Традиційні методи корекції не завжди враховують потреби сучасних дошкільників та особливості функціонування їх сенсорної сфери, тому пошук інноваційних, більш ефективних підходів, які активізують різні види сприймання та забезпечують глибше засвоєння матеріалу, є актуальним. Одним із найбільш перспективних напрямів є мультисенсорний підхід, що передбачає одночасне залучення слухових, зорових, тактильних та рухових аналізаторів, що значно підсилює корекційний ефект. Фонематичне сприймання - це здатність дитини розрізняти мовні звуки, визначати їх акустичні ознаки, співвідносити зі значенням слова, здійснювати звуковий аналіз та синтез. Дослідження українських та зарубіжних науковців (О. Правдіна, Т. Філічева, Р. Даунінґ, А. Гілл) свідчать, що мультисенсорні методи здатні істотно підвищити ефективність мовленнєвої корекції, оскільки стимулюють нейронні мережі, що відповідають за сприймання й відтворення мовлення.

Переваги мультисенсорного підходу для дітей з ФФНМ:

- засвоєння звукових ознак;
- полегшення переходу до звукового аналізу;
- підвищення інтересу та мотивації;
- виправлення помилок фонематичного характеру.

Методологічною основою дослідження та організації практичної логопедичної роботи є сучасні концепції розвитку мовлення, сенсорної інтеграції та поетапного формування фонематичних навичок [2]. Мультисенсорний підхід розглядається як інструмент активізації нейронних

мереж, що відповідають за мовленнєве сприймання та артикуляційний контроль. Методологія спирається на принципі поетапного формування фонематичних навичок, взаємодії слухової, зорової, тактильної інформації. Такий підхід забезпечує підвищення ефективності корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками з ФФНМ, оскільки дозволяє інтегрувати різні типи стимулів у єдиний корекційний процес.

Метою застосування мультисенсорних методів є підвищення якості фонематичного сприймання, оптимізація процесу диференціації фонем, активізація слухового, зорового, тактильного й рухового аналізаторів, формування стійких акустико-артикуляційних зв'язків. Їх застосування у логопедичній практиці з дошкільниками з ФФНМ, є ефективним і доцільним напрямом корекційно-розвиткової роботи. Мультисенсорні методи повинні займати важливе місце в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, що працюють із дітьми з мовленнєвими порушеннями.

Методи та прийоми роботи з дітьми дошкільного віку з ФФНМ:

- слухові (звуко-рухова абетка, сортування звуків за висотою та тембром);
- зорові (використання карток зі звуко-буквеними моделями);
- тактильні (вправи з піском, пластиліном, тактильними доріжками);
- кінестетичні вправи (ритмічні вправи, артикуляційні пози);
- ігрові вправи (сюжетні завдання, квести, пальчикові вправи).

Організація корекційної роботи передбачає поетапний підхід, що включає розвиток слухової уваги та розрізнення несловесних звуків, формування фонематичного сприймання мовних звуків, використання зорових і тактильних опор для їх закріплення, а також поступовий перехід до звукового аналізу та синтезу з опорою на мультисенсорні засоби. Корекційний процес базується на принципах системності, повторюваності, поступовості, зворотного зв'язку й індивідуалізації. Очікуваними результатами такої організації є покращення диференціації близьких за звучанням фонем, зменшення фонематичних замін у мовленні, підвищення точності звукового аналізу та синтезу, розвиток слухової уваги, зростання мотивації дітей до корекційних занять та формування готовності до подальшого оволодіння читанням і письмом.

Застосування мультисенсорного підходу у логопедичній практиці з дошкільниками, які мають ФФНМ, є ефективним і доцільним напрямом корекційно-розвиткової роботи. Поєднання кількох каналів сприймання прискорює формування фонематичного сприймання, підсилює корекційний ефект і забезпечує більш стабільні результати. Мультисенсорні методи повинні займати важливе місце в освітньому процесі закладів дошкільної освіти, що працюють із дітьми з мовленнєвими порушеннями.

Список використаних джерел

1. Шеремет М. К., Лепетченко М. В. Діагностика здатності до творчого самовираження дошкільників із порушеннями мовлення: Навчально методичний посібник. Київ : Видавничий дім «Слово», 2014. 128 с.

2. Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п’ятого року життя із ФФНМ. Український логопедичний вісник: зб. наук. пр. Вип. 2. К. : ПП «Актуальна освіта», 2011. С. 35–52.

В. М. Вітер
здобувачка вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ КОРЕКЦІЇ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУ ЗАСОБАМИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ

Шукаючи нові шляхи цифровізації спеціальної освіти, ми дедалі частіше звертаємося до альтернативних методик, здатних «розбудити» компенсаторні механізми дитини. Фундамент для таких пошуків свого часу заклали В. Синьов, І. Єременко та В. Бондар. Сьогодні ж, коли питання ІКТ у корекції набуває особливої ваги (що бачимо у працях С. Миронової, Т. Дегтяренко), на перший план виходять стратегії гейміфікації, які ґрунтовно досліджують О. Чеботарьова, В. Письменний та В. Рудан [3, с. 11].

Специфіка психофізичного розвитку дітей із порушеннями інтелекту диктує особливі умови корекції пам’яті та мислення. У молодших школярів цієї групи ми часто спостерігаємо низький обсяг пам’яті та дуже швидке забування щойно сформованих зв’язків. Сприймання у таких дітей зазвичай фрагментарне: воно складається з випадкових деталей, які не «зшиваються» у цілісний образ. Як результат – знання хаотичні, поза системою. Саме гейміфікація, на думку дослідників, здатна перетворити складне навчання на зрозумілу й цікаву для дитини гру, реалізуючи принцип особистісного підходу на практиці. Функціональне використання гейміфікованого навчання базується на декількох ключових аспектах, кожен з яких виконує свою корекційну функцію.

Щодо практичного боку, то платформа Wordwall дозволяє суттєво вплинути на швидкість і тривалість запам’ятовування. Яскраві цифрові образи миттєво активують мимовільну увагу, завдяки чому первинна фіксація предмета в пам’яті відбувається чіткіше. Тут спрацьовує мультисенсорний підхід (зір, слух, дотик), що створює ту саму наочну опору, без якої розвиток довготривалої пам’яті у дітей з інтелектуальними порушеннями майже неможливий [2, с. 5]. Проблему швидкого забування ми розв’язуємо через гру, яка дає змогу повертати учня до однієї теми багато разів, просто змінюючи ігрові шаблони. Це вберігає дитину від швидкої втоми та одноманітності.

Цікавим інструментом є механізм «нагород». Для дитини з інтелектуальними порушеннями абстрактний «успіх» стає цілком реальним у вигляді віртуальної зірки або проходження рівнів на карті пригод. Це стимулює наочно-образне мислення та допомагає учневі усвідомити результативність власних зусиль. Важливо, що дитина отримує свою винагороду незалежно від

результатів – це не відштовхує від навчання, а зацікавлює. Особливо ефективно це працює, коли за системою накопичення можна отримати бонус у вигляді подарунка (попередньо вивчивши вподобання дитини, ви легко зможете визначитися з ним). Такий позитивний емоційний сплеск стимулює нервову систему, допомагаючи довше тримати фокус. Тоді як, візуальна шкала прогресу, яка показує, скільки ще залишилося, помітно знижує тривожність і допомагає дитині зібратися, щоб дійти до фіналу.

В умовах дистанційного чи змішаного навчання ігрові механізми стають потужними інструментами утримання стійкої уваги. З впевненістю можна сказати, що гейміфікація сприяє не лише когнітивному розвитку, а й покращенню комунікативної компетентності. Спільні ігрові завдання стимулюють потребу у взаємодії між однолітками та педагогом, що закладає підґрунтя для успішної соціальної інклюзії [1, с. 176]. Таким чином, ігрові технології виступають своєрідним «когнітивним амортизатором», який створює баланс між високими вимогами та можливостями дітей з інтелектуальними порушеннями.

Варто зауважити, що гейміфікація – це не заміна фахівця, а лише дієвий інструмент у його роботі. Спеціальний педагог стає модератором. Коли дитина «застрягає», він надає точкову допомогу: підказує, куди дивитися чи рухатися, спрощує дію або вчить проговорювати те, що робиться. Це дозволяє залишатися в межах зони найближчого розвитку, не даючи дитині розчаруватися у власних силах [4, с. 42].

Корекційний вплив гейміфікації проявляється у:

- підвищенні концентрації уваги;
- розширенні обсягу короткочасної пам’яті за рахунок емоційного залучення;
- можливості індивідуалізації темпу засвоєння знань.

Це створює умови для формування ситуації успіху, що є стратегічно важливим для психоемоційного стану дитини.

Отже, можна стверджувати, що інновації в корекційній роботі засобами гейміфікації є природною частиною сучасної спеціальної педагогіки. Вони забезпечують гуманізацію освітнього процесу, роблять навчання доступним і зрозумілим, а також значно підвищують ефективність корекційно-розвиткової роботи за будь-якої форми навчання [4, с. 42].

Список використаних джерел

1. Баранець Ю. Ю., Горохівська Т. М. До питання застосування інноваційних технологій у навчальній діяльності дітей з особливими освітніми потребами. *Академічні візії*. 2024. № 38. С. 5–8.

2. Білецька С. А., Гусєва А. П. Гейміфікація як засіб підвищення мотивації учнів початкових класів в умовах дистанційного навчання. *Психолого-педагогічні проблеми вищої і середньої освіти в умовах сучасних викликів*: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Харків, 2023 р.). Харків, 2023. С. 176–177.

3. Дегтяренко Т. М. Поширення ідей упровадження інформаційно-комунікаційних технологій у систему спеціальної освіти. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2015. № 2 (46). С. 11–21.

4. Миронова С. П. Використання комп'ютера у корекційному навчанні дітей з вадами інтелекту. *Дефектологія*. 2003. № 3. С. 42–44.

О. В. Гаяш
кандидат педагогічних наук, доцент,
Державний вищий навчальний заклад
«Ужгородський національний університет» (місто Ужгород)

ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З МОЛОДШИМИ ШКОЛЯРАМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

У сучасних умовах реформування освіти та розвитку інклюзивного навчання особливої актуальності набуває корекційно-розвиткова робота з дітьми з інтелектуальними порушеннями, спрямована на розвиток їхніх пізнавальних можливостей, мовлення та соціальної адаптації.

Теоретико-методологічні основи корекційної та педагогічної роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями (далі − ІП) стали предметом досліджень багатьох вітчизняних і сучасних науковців та педагогів, зокрема В. Синьова, В. Бондаря, Г. Блеч, І. Бобренко, І. Гладченко, І. Єременка, Н. Кравець, О. Чеботарьової, С. Миронової, С. Трикоз та інших. У працях зазначених авторів розглядаються сучасні підходи до навчання, виховання та розвитку дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, а також аналізуються актуальні проблеми організації освітнього та корекційно-розвиткового процесу. Однак залишається актуальною проблема вивчення застосування різних інноваційних технологій у корекційно-розвитковій роботі з молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями.

Мета дослідження − проаналізувати можливості використання інноваційних технологій у корекційно-розвитковій роботі з молодшими школярами з інтелектуальними порушеннями.

Інноваційні технології навчання – це цілеспрямоване забезпечення освітнього процесу за допомогою нових прийомів, способів та засобів організації освітньої діяльності для підвищення її ефективності та здобуття кількісно і якісно нових освітніх результатів [2, с. 8].

Серед інноваційних технологій, які сприяють підвищенню ефективності корекційно-розвиткової роботи особливого значення набувають такі.

Інформаційно-комунікаційні технології. Використання мультимедійних засобів, інтерактивних програм, навчальних презентацій і цифрових освітніх ресурсів дозволяє зробити навчальний матеріал більш наочним, доступним і зрозумілим для дітей. На думку О. Форостян і О. Начинової, інноваційні технології (інтерактивні дошки, комп'ютерні програми, мобільні додатки), використання мультимедійних засобів (зображення, відео, аудіо) надають широкі можливості для візуалізації навчального матеріалу, що є особливо важливим для дітей з інтелектуальними порушеннями, які краще сприймають

конкретну та наочну інформацію [3, с. 1493].

Слайд-шоу та відеофрагменти дають змогу продемонструвати явища навколишнього світу, безпосереднє спостереження за якими є ускладненим, зокрема процес росту рослин, рух хвиль, падіння дощу або поведінку тварин у природному середовищі. Крім того, за їх допомогою можна змоделювати різноманітні життєві ситуації, які важко або неможливо показати в реальних умовах, наприклад відтворити звуки природи чи продемонструвати роботу транспорту.

Ігрові технології навчання. Уроки з використанням інтерактивних завдань, дидактичних ігор та ігрових ситуацій стимулюють активне залучення дитини до навчальної, корекційно-розвиткової діяльності, сприяють появі активного пізнавального інтересу дітей, допомагають утримувати увагу і стають цікавішими. На таких заняттях складається особлива атмосфера, де є елементи творчості та вільного вибору.

Велике значення має використання *лего-технологій.* При використанні конструктора «Лего» у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з ІП: розвивається дрібна моторика рук, логічне мислення, увага; удосконалюються початкові математичні знання про зовнішні властивості предметів: форму, величину, колір, положення у просторі; формуються вміння розв'язувати проблемні завдання, ставити мету, міркувати про подальшу роботу, розробляти план дій. У процесі конструювання діти навчаються взаємодіяти з дорослими та однолітками; опановують способи виконання діяльності (за зразком, за схемою, словесною інструкцією).

За допомогою лего-конструктора можна працювати над математичними поняттями, лексичними, граматичними темами (скільки вікон, ягідок на кущах і т. д.). Лего-терапія виховує увагу, посидючість, акуратність, точність у виконанні конструкцій.

Арт-терапевтичні технології. До них належать казкотерапія, музикотерапія, ізотерапія, пісочна терапія та інші методи творчої діяльності. Такі методи терапії є ефективним засобом корекції і нині дедалі частіше застосовуються у спеціальній педагогіці.

Важливу роль у розвитку та навчанні молодших школярів з ІП відіграє ізотерапія. Для досягнення ефективних результатів у розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями ми застосовуємо різні техніки ізотерапії: пальцевий живопис; малювання на манці; техніка малювання листям, камінчиками, паличками; малювання долоньками; техніка віддруковування ватою. Ця технологія сприяє покращенню уваги, активізує розумову діяльність, привчає їх до терпіння і працьовитості, допомагає дітям розслабитися.

Здоров'язбережувальні технології. До них належать психогімнастика, релаксаційні вправи, пальчикова гімнастика, дихальні вправи, гімнастика для очей, хвилинки для жарту, динамічні паузи (фізкультхвилинки, ігрові і фізичні вправи). Альтернативою гімнастики для очей може служити мультимедійна гімнастика для очей, що представляє собою систему вправ у вигляді мультимедійних презентацій, спрямовану на зняття зорової напруги. Методика

такої гімнастики для очей проста: діти слухають музику і стежать за рухом об'єктів на екрані. Зазначені технології сприяють зниженню психоемоційного напруження, покращують працездатність молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та підтримують їх психофізичне здоров'я.

Окрім вище описаних здоров'язбережувальних технологій на уроках/заняттях ми застосовуємо ще і розвиваючий масаж (масаж олівцями) у роботі з дітьми, який складається з трьох вправ: 1) самомасаж тильного боку кистей рук; 2) самомасаж долонь; 3) самомасаж пальців рук.

Навчити дітей самомасажу рук нескладно. За допомогою гранованих олівців дитина масажує зап'ястя, кисті рук: пальці, долоні, тильні поверхні долонь, міжпальцеві зони. Такий масаж та ігри з олівцями стимулюватимуть мовленнєвий розвиток дитини з інтелектуальними порушеннями, сприятимуть оволодінню тонкими рухами пальців, покращать кровопостачання пальців рук. Особливий інтерес масажні вправи викликають у дітей, якщо їх виконання поєднується з проговорюванням коротких віршів та римування.

Використання мнемотаблиць і ментальних карт є ефективною технологією візуалізації навчального матеріалу в корекційно-розвитковій роботі з молодшими школярами з ІП. Мнемотаблиці представляють собою схеми або таблиці з умовними позначеннями, символами чи малюнками, які допомагають дітям краще запам'ятовувати інформацію, відтворювати послідовність подій, будувати висловлювання та розвивати зв'язне мовлення.

Ментальні карти (інтелект-карти) використовуються для структуризації знань і встановлення зв'язків між поняттями. Вони допомагають дітям усвідомлювати зміст навчального матеріалу, розвивати логічне мислення, увагу та пам'ять.

Застосування цих технологій сприяє підвищенню наочності навчання, полегшує процес сприймання та відтворення інформації, активізує пізнавальну діяльність і підтримує мовленнєвий розвиток дітей з ІП.

Отже, інноваційні технології є важливим інструментом підвищення ефективності корекційно-розвиткової роботи з молодшими школярами з ІП. Їх використання сприяє активізації пізнавальної діяльності, формуванню комунікативних умінь, розвитку мовлення та соціалізації дітей. Водночас слід враховувати, що застосування інноваційних технологій у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями має бути на основі індивідуального підходу до кожної дитини, визначення її потреб і необхідності застосування цих методів.

Список використаних джерел

1. Гаяш О.В. Використання інноваційних технологій на корекційно-розвиткових заняттях з дітьми з інтелектуальними порушеннями. *Професійна педагогіка та освіта: досвід, новації, перспективи.* Матеріали науково-практичної конференції (м. Ужгород, 8-9 лютого 2025 р.). Одеса: Видавництво «Молодий вчений», 2025. С. 34-38.

2. Інноваційні технології навчання в умовах модернізації сучасної освіти : монографія / за наук. ред. д. пед. н., проф. Л. З. Ребухи. Тернопіль : ЗУНУ, 2022. 143 с.

3. Форостян О.І., Начинова О.В. Використання інноваційних технологій у корекційно-розвитковій роботі над зв'язним мовленням у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Журнал «Наукові інновації та передові технології».* № 4(44) 2025. С. 1490-1500.

В. О. Григор'янц
здобувачка освіти спеціальності А6.04 Сурдопедагогіка
факультету спеціальної освіти та соціальної політики
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
А. І. Сокура
викладачка кафедри сурдопедагогіка та сурдопсихології
імені Миколи Ярмаченка,
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

РЕАЛІЗАЦІЯ МУЛЬТИМОДАЛЬНОГО НАВЧАННЯ УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЗАСОБОМ ВІЗУАЛІЗАЦІЇ ДАКТИЛЬНОГО МОВЛЕННЯ

Сучасний підручник виступає не лише джерелом інформації, а й високотехнологічним інструментом навчання і розвитку учнів з порушеннями слуху, що забезпечує рівний доступ до якісної англомовної освіти.

Протягом 2024 року під керівництвом О.Круглик ми працювали над візуалізацією навчального підручника «Англійська мова. 2 клас» для дітей з особливими освітніми потребами (H90). Робота була кропітка, потребувала ретельного вивчення методики навчання і створення контенту візуалізації матеріалу. Розробка візуального контенту підручника базувалася на ідеї, що для дитини з порушенням слуху зоровий образ є не просто ілюстрацією, а «фундаментом» для розуміння англійського слова. Ми прагнули створити систему, де кожен елемент (колір, форма, дактиль, жест) має дидактичне значення. Ми намагалися розміщення ілюстрацій поруч із дактильними знаками та відповідними англійськими лексемами для створення триєдиного зв’язку «образ – жест – слово»[2].

Підручник гармонійно поєднує вивчення англійської мови з використанням дактильної абетки та жестової підтримки. Це дозволяє учням спиратися на вже сформовані комунікативні навички, знімаючи психологічний бар’єр та мінімізуючи тривожність перед іноземною мовою[2].

У контексті навчання англійської мови особливого значення набуває використання британської дактильної абетки, яка має низку структурних і функціональних відмінностей порівняно з українською дактильною системою. Такий аналіз дозволив нам сформувати ефективні стратегії навчання англійської мови для учнів з порушеннями слуху, підвищити якість освіти та сприяти розвитку комунікативних здібностей дитини[2].

Водночас процес засвоєння британського дактильного алфавіту характеризується низкою психолого-педагогічних особливостей, які зумовлені специфікою конфігурацій дактилем, способом їх демонстрації, а також участю обох рук у процесі дактилювання. Засвоєння британської дактильної абетки передбачає поступове формування здатності розпізнавати і відтворювати

складні жести, що часто супроводжується додатковими труднощами, особливо на початковому етапі навчання.

Українська та британська дактильні абетки, незважаючи на приналежність до різних лінгвістичних та культурних систем, мають спільну цільову функцію — забезпечення точного, швидкого й зручного відтворення літер письмової мови. Вони виступають важливим компонентом невербальної комунікації в середовищі осіб з порушеннями слуху.

Щодо кількісного складу, українська абетка охоплює 33 літери, що відповідає повному складу кириличного алфавіту, включно з унікальними літерами, такими як “Ї”, “Є” та “Ґ”. Британська дактильна абетка, у свою чергу, включає 26 літер, відповідно до англійського алфавіту.

Водночас, між цими двома системами існує низка суттєвих відмінностей, що обумовлені не лише мовною специфікою (відмінності у фонетичній структурі української та англійської мов), а й історико-культурними особливостями становлення жестових мов у відповідних країнах. Такі розбіжності охоплюють як технічні аспекти дактилювання (кількість рук, задіяних у процесі, положення пальців, конфігурація жестів), так і функціонально-комунікативні характеристики їх використання в повсякденному спілкуванні.

Однією з структурних відмінностей української дактильної абетки є її тип організації. Зокрема, українська дактильна система є одноручною, тобто всі знаки літер формуються виключно за допомогою однієї, переважно домінантної, руки. Така система суттєво впливає на практичні аспекти використання дактильної абетки. Одноручність значно спрощує процес дактилювання, сприяючи оптимізації координації рухів та зменшенню ймовірності моторних помилок. Завдяки цьому дактилювання стає більш ефективним і зручним для повсякденного застосування у різних комунікативних ситуаціях. Крім того, така система є сприятливою для навчання, оскільки потребує менш складних моторних навичок, що полегшує оволодіння абеткою для осіб різного віку та рівня підготовки, зокрема для дітей, новачків та людей з обмеженими можливостями рухової активності

На відміну від української одноручної системи, британська дактильна абетка функціонує як дворучна. Для відтворення кожного знака необхідне одночасне залучення обох рук, де домінантна рука виконує активні рухи, а недомінантна виступає своєрідною опорною платформою, на якій або навколо якої формується дактилема. Така організація спричиняє підвищення складності у процесі початкового оволодіння британською дактильною абеткою, оскільки потребує більш розвиненої координації рухів та взаємодії обох рук. Водночас дворучна система забезпечує вищий ступінь структурної чіткості та візуальної відмінності окремих знаків, що може бути перевагою для точного передавання інформації у жестовій комунікації

Щодо конфігурації та просторового розташування рук, обидві дактильні абетки демонструють спільну характеристику – основна зона виконання жестів розташована переважно на рівні грудної клітки. Таке позиціонування забезпечує

оптимальну видимість дактилем для співрозмовника, сприяючи ефективності комунікативного процесу. Проте, незважаючи на подібність у виборі просторової зони дактилювання, способи формування окремих літер виявляють суттєві відмінності.

Наша командна робота була спрямована на трансформацію абстрактних іншомовних категорій у доступні зорово-графічні образи, що виступають когнітивним «каркасом» для учнів із порушеннями слуху.

Список використаних джерел

1. Горлачов О. С. Психологічні засади вивчення дактильного та міміко-жестового мовлення / *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. – 2019. – Вип. 38. – С. 7
2. Круглик О. Англійська мова. 2 клас. Підручник для осіб з особливими освітніми потребами Н90. Київ. Атлант. 2024.
3. Кульбіда С., Рибак О., Адамюк Н. Українська жестова мова: жестівник. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023. 220с.
4. Marc Marschark, Harry Knoors. *Educating Deaf Learners: Creating a Global Evidence Base*. Cham : Springer, 2023.

О. П. Грицай
здобувач вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ДИСЛАЛІЄЮ

Сучасна логопедична практика все частіше акцентує увагу на необхідності раннього та системного впливу на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку з дислалією. Це мовленнєве порушення характеризується вадами звуковимови за умови збереженого слуху та інтелекту, однак за відсутності своєчасної корекції може негативно позначатися на формуванні фонетико-фонематичної, лексико-граматичної та комунікативної сторін мовлення дитини. Особливої актуальності набуває пошук таких методів роботи, які були б ефективними, доступними та відповідали віковим особливостям дошкільників.

У наукових дослідженнях зазначається, що в дітей з дислалією часто спостерігається недостатній рівень сформованості фонематичних процесів, зокрема фонематичного слуху, сприймання, аналізу та синтезу. Це проявляється у труднощах диференціації близьких за звучанням фонем, замінах і спотвореннях звуків, що знижує зрозумілість мовлення та ускладнює мовленнєву взаємодію з оточенням [3]. Такі особливості зумовлюють потребу в цілеспрямованій корекційно-розвивальній роботі.

Проблему подолання порушень звуковимови та формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією висвітлено у працях багатьох учених: Є. Соботович, М. Шеремет, Л. Фомічова, Г. Гуровець,

В. Тищенко розглядали теоретичні засади та практичні підходи до логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку; Ю. Рібцун акцентувала увагу на розвитку фонематичних процесів у дітей із мовленнєвими порушеннями, значення ігрових методів у корекції звуковимови, наголошувала на доцільності використання активних ігрових форм навчання [2].

Одним із найбільш ефективних засобів роботи з дітьми з дислалією є дидактичні ігри. Гра виступає провідною діяльністю дошкільника, у межах якої відбувається природне засвоєння мовленнєвих навичок, розвиток психічних процесів та емоційно-вольової сфери. Дидактична гра поєднує навчальне завдання з ігровою мотивацією, що забезпечує позитивне ставлення дитини до корекційних занять та активну участь у них. У логопедичній роботі дидактичні ігри сприяють розвитку слухової уваги, фонематичного слуху, формуванню навичок аналізу й синтезу звукової структури слова, а також постановці, автоматизації та диференціації звуків. Вони допомагають удосконалювати артикуляційну моторику, мовленнєве дихання та голосоутворення, що є важливим для подолання порушень звуковимови у дітей з дислалією. Ефективність дидактичних ігор зумовлена їх структурованістю та різноманітністю. Вони включають чітко визначене дидактичне завдання, ігровий задум, правила та результат, що дозволяє логопеду цілеспрямовано впливати на мовленнєві труднощі дитини. Використання ігор на розвиток слухового сприймання, фонематичного аналізу, повітряного струменя, а також ігор на автоматизацію звуків у складах, словах і реченнях створює умови для комплексного корекційного впливу.

Важливою умовою результативності роботи з дітьми з дислалією є індивідуальний підхід і систематичність занять. Дидактичні ігри мають добиратися з урахуванням вікових, мовленнєвих та психологічних особливостей кожної дитини. За таких умов ігрові методи сприяють не лише корекції звуковимови, а й підвищенню мовленнєвої мотивації, розвитку комунікативних навичок і підготовці дитини до подальшого навчання.

Сучасний розвиток спеціальної освіти пов’язаний із упровадженням інноваційних технологій, що значно розширюють можливості використання ігрових методів у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Ще кілька років тому точилися суперечки щодо доцільності впровадження інформаційних технологій у корекційно-освітній процес, сьогодні їх ефективність отримала наукове підтвердження, а можливості застосування у спеціальній педагогіці суттєво розширилися. Перспективність використання інформаційних технологій полягає у створенні спеціально адаптованих освітніх середовищ, які дозволяють дитині засвоювати закономірності навколишнього світу шляхом моделювання знайомих ситуацій діяльності відповідно до заданих педагогом правил. Інформаційні технології привносять додаткові ігрові елементи у процес корекції мовленнєвих порушень, забезпечують можливість багаторазового повторення вправ і мовного матеріалу без зниження інтересу дитини до занять. Використання комп’ютерних ресурсів дозволяє застосовувати різноманітний стимульний матеріал, варіювати рівні складності завдань,

поєднувати логопедичний вплив із розвитком сприйняття, уваги, пам'яті та мислення, а також створювати індивідуалізований дидактичний матеріал відповідно до структури порушення мовлення [1].

Інтеграція дидактичних ігор із цифровими ресурсами формує синергетичний ефект, за якого поєднання традиційних ігрових методів та інформаційних технологій одночасно стимулює розвиток мовленнєвих, когнітивних і емоційно-вольових процесів дитини. Такий підхід підвищує ефективність корекційного впливу, забезпечує комплексний розвиток фонетико-фонематичних процесів, сприяє закріпленню правильної звуковимови та підтримує стійкий інтерес дитини до занять. Поєднання ігрової діяльності з інформаційними технологіями сприяє одночасному розвитку мовленнєвих, когнітивних та емоційно-вольових процесів, що підвищує ефективність корекційного впливу. Використання дидактичних ігор у поєднанні з цифровими ресурсами можна розглядати як сучасний інноваційний напрям логопедичної роботи з дітьми з дислалією. Синергія традиційних педагогічних методів і цифрових технологій забезпечує комплексний корекційно-розвивальний вплив, підвищує ефективність формування правильної звуковимови та відповідає сучасним тенденціям розвитку спеціальної освіти.

Отже, дидактичні ігри є ефективним і науково обґрунтованим засобом корекційно-розвивальної роботи з дітьми дошкільного віку з дислалією. Їх систематичне використання в логопедичній практиці забезпечує цілеспрямований вплив на формування фонетико-фонематичних процесів, сприяє вдосконаленню звуковимови, розвитку фонематичного слуху, навичок аналізу та синтезу звукової структури слова. Поєднання навчальних завдань з ігровою формою діяльності створює для дитини психологічно комфортні умови, підвищує мовленнєву активність, знижує напруження та страх помилки, формує стійкий інтерес до корекційних занять. Наукові дослідження засвідчують, що дидактична гра дозволяє враховувати індивідуальні мовленнєві, вікові та психоемоційні особливості дітей з дислалією, забезпечує системність і послідовність корекційного впливу та сприяє ефективному закріпленню правильної вимови звуків у природних для дитини умовах спілкування. Використання ігрових методів у логопедичній роботі позитивно впливає на формування пізнавальної активності та успішну підготовку дитини до подальшого навчання в закладі загальної середньої освіти, що підтверджує доцільність широкого впровадження дидактичних ігор у сучасну логопедичну практику.

Практика логопедичної роботи показує, що дидактичні ігри дають найкращий результат при співпраці логопеда з педагогами й батьками. У такому підході дидактична гра стає не просто методом роботи, а дієвим інструментом підтримки мовленнєвого розвитку дитини з дислалією та підвищення загальної результативності корекційного процесу. Залучення ігрових методів до логопедичної практики оптимізує емоційне тло занять, трансформуючи складні артикуляційні завдання у природну для дошкільника діяльність. Отриманий

психологічний ресурс та формування адекватної комунікативної самооцінки є фундаментальною передумовою для вільного мовленнєвого акту та успішної інтеграції дитини з дислалією в соціум.

Список використаних джерел

1. Дрозд Л. В. Види сучасних інноваційних технологій в логопедичній роботі. *Грааль науки*. 2023. № 25. С. 333–338.
2. Партала С. П. Дидактична гра як засіб формування фонематичних процесів у дітей старшого дошкільного віку з акустико-фонематичною дислалією. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти* : збірник наукових праць Третьої всеукраїнської конференції (13–14 травня 2025 р.). Харків, 2025. С. 274–279.
3. Спиридонова Є. М., Науменко Н. В. Особливості формування фонетико-фонематичної складової мовлення у дітей з дислалією засобами дидактичних ігор. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*: збірник наукових праць. Харків, 2023. С. 315–321.

Ю. М. Гусарова
здобувач вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
Т. П. Артімонова,
доцент кафедри логопедії та логопсихології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ СИСТЕМНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ

Мовлення є одним із найважливіших засобів пізнання навколишнього світу та взаємодії людини з соціальним середовищем. Воно виконує не лише комунікативну функцію, але й відіграє значну роль у формуванні особистості дитини, розвитку її мислення, емоційної сфери та соціальної адаптації. Важливим компонентом мовленнєвого розвитку є формування словникового запасу, адже саме він забезпечує можливість дитині виражати власні думки, розуміти мовлення інших людей та будувати зв’язні висловлювання.

Дошкільний вік є особливо важливим етапом становлення мовлення, оскільки саме в цей період активно формується мовленнєва діяльність, інтенсивно поповнюється словниковий запас і розвиваються навички граматично правильного мовлення. Водночас у дітей із системним недорозвиненням мовлення (СНМ) цей процес відбувається зі значними труднощами. Для таких дітей характерними є обмежений активний і пасивний словник, недостатнє розуміння значень слів, а також труднощі у використанні різних частин мови, що суттєво ускладнює процес спілкування та мовленнєвої взаємодії з оточенням.

Загалом формування словникового запасу у дітей дошкільного віку із системним недорозвиненням мовлення є однією з найважливіших проблем сучасної логопедії та спеціальної педагогіки [2, с. 37]. Словниковий запас виступає базою для розвитку усного мовлення, формування граматичної будови мови, розвитку зв'язного мовлення та комунікативної діяльності. Саме завдяки слову дитина засвоює знання про навколишній світ, встановлює зв'язки між предметами і явищами, формує уявлення та поняття, що є важливою умовою розвитку мислення. О. Глітка зазначає, що сформованість словника має значний вплив на здатність дитини до пізнання, комунікації, а також на формування навичок читання і письма у майбутньому [2, с. 37].

У нормі процес формування словникового запасу починається з раннього дитинства і особливо активно відбувається саме у дошкільному віці. У цей період мовлення дитини розвивається інтенсивно, відбувається швидке збагачення активного та пасивного словника, формуються лексичні узагальнення, розвивається здатність до використання слів різних частин мови [5, с. 38]. Дитина починає усвідомлювати їхні властивості, функції та взаємозв'язки. У процесі мовленнєвого розвитку відбувається поступове ускладнення лексичної системи.

Проте у дітей із системним недорозвиненням мовлення цей процес має суттєві відмінності та характеризується рядом специфічних труднощів. Системне недорозвинення мовлення (СНМ) є складним мовленнєвим порушенням, яке охоплює всі компоненти мовленнєвої системи: фонетико-фонематичний, лексичний та граматичний. У таких дітей спостерігається недостатній рівень розвитку словникового запасу, труднощі у засвоєнні значень слів, порушення процесів словотворення, а також проблеми у використанні граматичних форм [3, с. 141]. Через це мовлення дітей з СНМ часто є обмеженим, недостатньо точним і маловиразним, що значно ускладнює їхню комунікативну діяльність.

Однією з характерних особливостей мовленнєвого розвитку дітей із системним недорозвиненням мовлення є обмеженість як активного, так і пасивного словника. Діти часто використовують невелику кількість слів, переважно тих, що безпосередньо пов'язані з їхнім повсякденним досвідом. При цьому значна частина слів може використовуватися неправильно або з перекрученням їхнього значення. Також спостерігається недостатній рівень узагальнення, коли дитина не може правильно віднести слово до певної категорії або використовує його лише у конкретній ситуації.

Ще однією характерною ознакою формування словникового запасу у дітей з системним недорозвиненням мовлення є недостатній розвиток словотворчих умінь. Діти можуть мати труднощі у використанні різних словотворчих моделей, що обмежує можливості їхнього мовлення. Наприклад, вони можуть неправильно утворювати нові слова, використовувати неправильні суфікси або префікси, а також не розуміти значення похідних слів [1, с. 65]. Загалом це пов'язано з тим, що у дітей з мовленнєвими порушеннями недостатньо

сформовані операції аналізу та синтезу мовленнєвих одиниць, що є важливою умовою розвитку лексичної системи.

Крім того, у дітей із системним недорозвиненням мовлення часто спостерігається тісний взаємозв'язок між порушеннями мовлення та недоліками розвитку інших психічних процесів, зокрема уваги, пам'яті, мислення та сприймання. Дослідники зазначають, що сенсомоторні порушення можуть негативно впливати на процеси приймання та обробки мовленнєвої інформації, що ускладнює формування зв'язного мовлення та лексичних навичок [4, с. 41].

Важливу роль у формуванні словникового запасу дітей із системним недорозвиненням мовлення відіграє спеціально організована корекційно-педагогічна робота. Основною метою такої роботи є збагачення словника дитини, формування правильного розуміння значень слів, розвиток уміння використовувати слова у різних мовленнєвих ситуаціях, а також розвиток навичок словотворення і граматично правильного мовлення. Для досягнення цієї мети використовуються різноманітні методи і прийоми, серед яких важливе місце посідають дидактичні ігри, наочні матеріали, мовленнєві вправи, робота з текстами, а також використання сюжетно-рольових ігор.

Отже, формування словникового запасу у дітей дошкільного віку із системним недорозвиненням мовлення є складним і багатогранним процесом, що потребує комплексного підходу. Ефективність цього процесу значною мірою залежить від своєчасної діагностики мовленнєвих порушень, систематичної корекційної роботи та використання спеціальних педагогічних методик. Своєчасна допомога таким дітям сприяє загальному психічному розвитку, формуванню комунікативних навичок та успішній інтеграції у соціальне середовище.

Список використаних джерел

1. Галецька Ю. Особливості мовленнєвого онтогенезу дошкільників з нормотиповим розвитком і при комбінованих порушеннях розвитку. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2023. № 22. С. 61–71.
2. Глітка О. С. Особливості формування словникового запасу в дошкільників із системним недорозвиненнями мовлення вторинного генезу. Синергетичний потенціал міждисциплінарного підходу у супроводі осіб з особливими освітніми потребами : зб. матеріалів Всеукр. круглого столу (м. Харків, 20 листоп. 2025 р.) / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін. Харків, 2026. С. 36–38.
3. Коропатова О., Кушнірик Р. Індивідуальний підхід у корекції системних порушень мовлення у дітей дошкільного віку в умовах індивідуального та інклюзивного навчання. Psychology Travelogs. 2025. № 5. С. 138–147.
4. Ревуцька О., Пархоменко М. Формування у дітей дошкільного віку з недорозвиненням мовлення смислової організації зв'язного мовленнєвого висловлювання. Освіта. Інноватика. Практика. 2023. Т. 11, № 2. С. 40–48.
5. Сахарова О. М. Казкотерапія у фізичному вихованні як засіб збагачення словника молодших дошкільників. Роль і місце психології і педагогіки у формуванні сучасної особистості : збірник тез міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, Україна, 15-16 січня 2021 р.). Харків : Центр педагогічних досліджень, 2021. С. 38-41.

Ю. І. Діхтяр
здобувач вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ).
Т. П. Артімонова,
доцент кафедри логопедії та логопсихології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

МЕТОД МОНТЕССОРІ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ УВАГИ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Розвиток уваги у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення є важливим завданням сучасної спеціальної педагогіки та психології. Увага відіграє значну роль у когнітивному розвитку дитини, оскільки впливає на формування мовленнєвих навичок, процес соціалізації та емоційне благополуччя. Діти з мовленнєвими порушеннями нерідко мають труднощі з концентрацією, стійкістю та переключенням уваги, що ускладнює сприйняття й засвоєння нової інформації, а також взаємодію з навколишнім середовищем. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває використання методів, спрямованих на стимулювання пізнавальної активності та розвиток уваги у дітей з особливими освітніми потребами, одним з яких є метод Монтессорі, який базується на принципах самостійної діяльності дитини, сенсорного розвитку та індивідуального підходу до навчання.

Застосування методу Монтессорі передбачає створення спеціально організованого освітнього середовища, використання дидактичних матеріалів та залучення дітей до різних видів практичної діяльності. Така організація освітнього процесу сприяє розвитку довільної уваги, формуванню навчальної мотивації та розвитку самостійності. Психолого-педагогічні основи розвитку дітей засобами методу Монтессорі розкрито у працях І. Дичківської [2], Т. Понімaнської [1], А. Дурдас [4], А. Єльченко [5], Є. Коваленко [6] та інших науковців. Водночас у науковій літературі недостатньо висвітлено питання впливу цього методу на розвиток уваги у дітей із порушеннями мовлення.

Увага є одним із провідних психічних процесів, що забезпечує ефективність пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку. Особливого значення вона набуває у дітей із мовленнєвими порушеннями, оскільки рівень концентрації безпосередньо впливає на формування мовленнєвих умінь. Освітній підхід Марії Монтессорі, створений на початку XX століття, ґрунтується на ідеї природної мотивації дитини до пізнання та саморозвитку [1]. Одним із ключових принципів методу Монтессорі є підготовлене освітнє середовище, організоване відповідно до потреб дитини та спрямоване на стимулювання її пізнавальної активності. У такому середовищі кожен предмет має своє місце, що допомагає дитині краще орієнтуватися в просторі, формує навички самостійності та сприяє розвитку уваги. Матеріали й меблі

розміщуються на рівні зросту дітей, що дає можливість вільно користуватися ними без сторонньої допомоги. Важливими характеристиками такого середовища є сенсорна насиченість та відсутність зайвих відволікаючих чинників. Зокрема, простір не перевантажується надмірною кількістю яскравих елементів або предметів, що сприяє кращій концентрації на виконанні завдань [3].

Важливе значення має також принцип самостійного вибору діяльності. Діти мають можливість обирати матеріали та види діяльності відповідно до власних інтересів, водночас дотримуючись певних правил, наприклад завершення розпочатого завдання перед переходом до нового. Такий підхід підсилює внутрішню мотивацію до навчання, сприяє формуванню навичок планування діяльності та розвитку здатності керувати власною увагою. Для дітей із порушеннями мовлення це є особливо важливим, оскільки самостійний вибір діяльності допомагає довше зосереджуватися на виконанні завдань і поступово формує стійку увагу [2].

Значну роль у методі Монтессорі відіграє навчання через практичний досвід, що реалізується за допомогою спеціальних дидактичних матеріалів. Робота з такими матеріалами сприяє розвитку сенсорного сприйняття, умінню розрізняти текстури, форми та кольори, що позитивно впливає на увагу та інші когнітивні процеси. Практичні вправи, зокрема застібання ґудзиків, переливання рідини, пересипання круп або шнурівка, сприяють розвитку дрібної моторики та концентрації уваги. Можливість багаторазового повторення таких дій допомагає закріпити навички та підтримувати зосередженість у процесі діяльності [4; 5].

Особливу роль у цьому підході відіграє дорослий, який виступає спостерігачем і наставником. Педагог або батьки організовують освітнє середовище, спостерігають за діяльністю дитини та за потреби надають підтримку, не втручаючись безпосередньо в процес виконання завдання. Така взаємодія допомагає враховувати індивідуальні особливості розвитку дитини та сприяє формуванню впевненості у власних можливостях. Ненав’язлива допомога у вигляді підказок або демонстрації способу виконання завдання підтримує самостійність і стимулює пізнавальну активність [2; 6].

Важливою особливістю організації освітнього процесу в системі Монтессорі є використання різновікових груп, що створює умови для навчання через спостереження та наслідування. Молодші діти мають можливість спостерігати за діяльністю старших і переймати їхні способи виконання завдань, що позитивно впливає на розвиток уваги. Значну роль відіграють також сенсорні матеріали, які активізують увагу через залучення різних аналізаторів — зорового, слухового та тактильного. Крім того, у методі передбачено тривалий робочий цикл (1,5–3 години), що дозволяє дитині зосередитися на виконанні діяльності без зайвих відволікань. Свобода вибору матеріалів і завдань додатково підсилює інтерес до навчання та сприяє розвитку уваги [7].

Для дітей із порушеннями мовлення важливими є вправи, які поєднують розвиток уваги та мовленнєвих умінь. До таких належать сенсорні ігри,

спрямовані на розрізнення текстур, кольорів і форм, звукові вправи з використанням музичних інструментів або спеціальних звукових матеріалів, а також практичні завдання, зокрема застібання ґудзиків, переливання води чи сервірування столу. Подібні види діяльності сприяють розвитку уваги, координації рухів і мовлення.

Таким чином, метод Монтессорі створює сприятливі умови для розвитку уваги у дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. Його основні принципи — підготовлене середовище, самостійний вибір діяльності, навчання через практичний досвід та підтримувальна роль дорослого — сприяють формуванню стійкої концентрації уваги, розвитку сенсорного сприйняття та пізнавальної активності. Використання різноманітних вправ і дидактичних матеріалів дозволяє поєднувати розвиток уваги з формуванням мовленнєвих умінь через інтеграцію слухових, зорових і тактильних відчуттів.

Список використаних джерел

1. Дичківська І. М., Поніманська Т. І. М. Монтессорі: теорія і технологія: навч. посіб. Київ: Слово, 2009. 303 с.

2. Дичківська І.М. Будинок «Вільної дитини» М. Монтессорі. Інноваційні педагогічні технології: підруч. [для студ. вищ. навч. закл.]. 2-ге вид., допов. Київ: Академвидав, 2012. С. 79–101.

3. Дичківська І.М. Педагогіка М. Монтессорі: виклики сучасності: монографія. Рівне: Волинські обереги, 2016. 384 с.

4. Дурдас А. Освітні та виховні ідеї Марії Монтессорі: італійські вчені про їх актуальність у сучасних умовах. Освітологія. 2024. № 13(13). С. 102–110.

5. Єльченко А.М. Гуманістичні ідеї Марії Монтессорі і спеціальна педагогіка. Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі: наук.-метод. зб. Вип. 6 / за ред. В.І. Бондаря, В.В. Масенка. Київ, 2005. С. 42–45.

6. Коваленко Є.І. Марія Монтессорі. Історія зарубіжної педагогіки: хрестоматія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закладів. Київ: Центр навч. літ., 2006. С. 520–537.

7. Левківський М.В. Гуманістичні засади освіти й виховання. Ідея нового (М. Монтессорі, С. Френе). Історія педагогіки: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. 3-тє вид., переробл. та допов. Київ: Центр навч. літ., 2008. С. 55–59.

О. С. Івкова
здобувачка вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)

СИСТЕМА ВПРАВ ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК СКЛАДАННЯ РОЗПОВІДІ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗМР III-IV РІВНЯ ЗАСОБАМИ ТЕАТРАЛІЗОВАНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Актуальність. Молодший шкільний вік є критичним періодом для формування зв’язного мовлення, комунікативної компетентності та граматичних навичок. У дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) III–IV рівня спостерігаються труднощі в побудові розгорнутих висловлювань,

використанні граматичних конструкцій та послідовному викладі думок. Одним із ефективних методів корекційної роботи є театралізована діяльність, яка поєднує рух, емоцію, дію та мовленнєву практику. Вона створює умови для поступового переходу від ситуативних реплік до розгорнутого монологу, забезпечує мотивацію та емоційне залучення дітей.

Аналіз попередніх наукових досліджень і публікацій. Проблема порушень мовленнєвого розвитку в дітей молодшого шкільного віку є предметом активного наукового аналізу та має широке висвітлення в сучасних дослідженнях. У працях І. Брушневської [1], Е. Данілавічюте [4], Л. Журавльової [3], Ю. Рібцун [5], В. Тищенко [6], Л. Трофименко [7] розкрито різні аспекти діагностики, корекції та розвитку мовлення дітей із загальним недорозвитком мовлення. Автори акцентують увагу на комплексному підході до вивчення мовленнєвих порушень, що включає аналіз психолінгвістичних механізмів, особливостей формування граматичної структури мовлення, розвитку комунікативної компетентності та використання інноваційних методів корекційної роботи. Зазначені дослідження підкреслюють важливість інтеграції традиційних логопедичних методик із сучасними педагогічними технологіями, зокрема засобами театралізованої діяльності, яка забезпечує емоційно-мотиваційне підґрунтя для формування зв'язного мовлення та сприяє розвитку когнітивних і соціальних навичок дітей із ЗНМ III–IV рівня.

Виклад основного матеріалу. Відповідно до сучасних освітніх стандартів пріоритетним завданням є формування в дітей різноманітних форм усного мовлення, зокрема: уміння відповідати на запитання, самостійно їх формулювати, створювати розповідь, коротке повідомлення, опис, здійснювати переказ літературного тексту, вести бесіду за картиною чи серією сюжетних ілюстрацій, а також продукувати творчі висловлювання [7].

До зв'язного мовлення входять дві основні форми – монологічна та діалогічна. Кожна з них характеризується специфічними рисами, що зумовлюють особливості методики їх формування та корекції. Незалежно від того, чи йдеться про монолог чи діалог, ключовою умовою комунікативної ефективності є зв'язність висловлювання. Оволодіння цією важливою складовою мовленнєвої діяльності потребує цілеспрямованого розвитку в дітей умінь створювати логічно послідовні та структуровані висловлювання [4].

Монологічне мовлення характеризується підвищеними вимогами до пам'яті та концентрації уваги, оскільки потребує ретельного контролю змісту й форми висловлювання. Воно ґрунтується на мисленні, що відзначається більшою логічною послідовністю. Цей тип мовленнєвої діяльності має активний і довільний характер, зумовлений внутрішніми мотивами комунікації, та вирізняється високим рівнем організованості. Саме тому монологічне мовлення потребує спеціально спрямованого формування й розвитку в освітньому процесі [4].

Процес розвитку зв'язного мовлення має поетапний характер. На початковому етапі здійснюється робота над смисловою програмою висловлювання: діти разом із логопедом аналізують сюжетні малюнки,

встановлюють логічні зв'язки між їх елементами, використовуючи систему допоміжних запитань («Хто це?», «Що робить?», «Куди?», «Коли?» тощо). Подальший етап передбачає трансформацію смислової програми з пасивної в активну форму, тобто її розгортання у зв'язне мовлення. Формування цієї навички доцільно здійснювати спочатку на рівні окремого речення, а згодом – на рівні цілісного тексту. Зазначимо, що вдосконалення діалогічних та монологічних форм мовлення здійснюється в процесі предметно-практичної діяльності. Воно реалізується як у форматі діалогу, так і шляхом використання запитань та підказок або без них, до того ж як на спеціально організованих заняттях, так і поза їх межами, зокрема в контексті ігрової діяльності [7].

Особливе значення має театралізована гра, що є природною формою діяльності дитини. Під час гри вона засвоює знання про навколишній світ, відкриває для себе соціальні норми та моральні цінності, навчається будувати взаємини з іншими людьми. У такий спосіб театралізована гра стає не лише засобом естетичного виховання, а й важливим чинником соціалізації, оскільки допомагає дитині інтегруватися в суспільство та розвивати навички конструктивної взаємодії [2]. Театралізована діяльність у педагогічному процесі є важливим засобом розвитку особистості дитини. Театр не лише виконує функцію емоційного спілкування та сприяє розумінню людських почуттів і поведінки, а й має значний виховний потенціал, який формує художні здібності, розвиває культуру творчої діяльності та комунікації, а також стимулює інтелектуальні й психічні процеси [2].

Проаналізувавши психолого-педагогічну літературу, пропонуємо систему вправ для розвитку навичок складання розповіді засобами театралізованої діяльності:

Етап 1. «Мої емоції та рухи»

Мета: розкріпачення, розвиток імітаційних рухів та розуміння зв'язку «дія – слово».

Вправа 1. «Дзеркало».

Діяльність: дитина – «дзеркало», учитель – «актор». Учитель показує емоцію та просту дію (напр., сумна мавпочка їсть банан), дитина повторює. Потім міняються ролями.

Розвиток мовлення: побудова речень за структурою: *«Я (хто?). Я (що роблю?)».*

Вправа 2. «Пантоміма за картинкою».

Діяльність: дитина витягає картку із зображенням дії (напр., зайчик спить; вовк сердиться) і показує її мовчки.

Розвиток мовлення: після показу дитина сама описує свою дію: *«Я був сірим зайчиком, я солодко спав під кущиком».*

Етап 2: «Діалог з героєм»

Мета: розвиток фантазії та уяви.

Вправа 3. «Телефонна розмова».

Діяльність: гра з іграшковими телефонами. Спочатку вчитель, у ролі казкового героя, дзвонить дитині, а потім навпаки.

Розвиток мовлення: стимулювання діалогічного мовлення. Закріплення етикетних формул (*«Алло», «Добридень», «Бувай»*).

Вправа 4. «Гість у кабінеті».

Діяльність: учень у ролі якогось казкового героя. Йому пропонують уявити і розказати, що трапилося після закінчення казки.

Розвиток мовлення: дитина має скласти декілька речень.

Етап 3: «Озвучування та послідовність»

Мета: перехід від реплік до опису подій у часі.

Вправа 5. «Я – коментатор».

Діяльність: учитель мовчки розігрує сценку настільного театру (напр., їжачок знайшов гриб, але не зміг підняти, покликав Білочку).

Розвиток мовлення: дитина має «озвучити» мультфільм у реальному часі. Використання слів-зв'язок: *«Спочатку», «Раптом», «На допомогу»*.

Вправа 6. «Чарівна скринька прикметників».

Діяльність: опис героя перед виступом. Дитина дістає зі скриньки предмети-підказки (напр., шматочок хутра, колір, фрукт).

Розвиток мовлення: складання описової розповіді про героя: *«Це Лисичка. Вона руда і пухнаста. Вона хитра, тому що вкрала рибку».*

Етап 4. Гра-драматизація

Вправа 7. «Пригода зайчика».

1. Мотиваційний початок. Педагог показує іграшку-зайчика: «Діти, наш зайчик сьогодні вирушає в подорож. Допоможемо йому скласти історію?». Діти погоджуються, створюється емоційний настрій.

2. Театралізована сценка.

Сюжет: Зайчик йде на город, знаходить моркву, зустрічає лисичку, рятується втечею.

Ролі: зайчик, лисичка, оповідач (педагог або дитина).

Репліки (короткі, доступні):

Зайчик: «Я піду за морквою!»

Лисичка: «Я тебе зловлю!»

Зайчик: «Не з'їж, я швидко втечу!»

3. Спільне складання розповіді.

Педагог ставить дітям запитання за схемою:

– Хто був у казці? (Зайчик, Лисичка)

– Де він був? (На городі)

– Що сталося? (Знайшов моркву, зустрів лисичку)

– Чим закінчилося? (Втечею зайчика)

Разом складають коротку розповідь.

4. Індивідуальні висловлювання. Дитина переказує історію, використовуючи картинки-підказки (напр., зайчик, ліс, морква, лисичка). Педагог коригує граматику, але не перебиває.

5. Творча імпровізація. Дитина додає ще одного героя, напр., їжачка, і доповнює розповідь.

6. Завершення. Педагог хвалить дітей, вручає «мінінагороди» (напр., стікери, картки «Маленький оповідач»).

Вправа 8. «Театралізація-експромт». Казка «Котик і півник»

1. «Входження в казку»

Прочитуємо казку «Котик і півник», розподіляємо ролі. Діти імітують ходу героїв:

Котик – м'яко, навшпиньках (розвиток координації).

Лисичка – витончено, виляючи "хвостиком".

Півник – високо піднімаючи коліна, махаючи "крилами".

2. Театралізація

Сцена 1: Котик іде на полювання. Розмова про те, що не можна відчиняти двері. (Відпрацювання заперечних часток "не").

Сцена 2: Лисиця підманює Півника горошком.

Завдання: Лисиця має придумати 3 компліменти Півнику (розвиток словника прикметників: золотий, гарний, голосистий).

Сцена 3: Котик наздоганяє Лисицю.

Акцент: Використання прийменників (Лисиця сховалася за дерево, Котик визирнув із-за куща).

3. Рефлексія та «Вихід із казки»

Вправа «Емоційний кубик». Дитина кидає кубик із зображенням емоцій і має сказати фразу «Я врятувався!» так, як показано на картинці (напр., радісно, здивовано, спокійно).

Обговорення: «Чому Півник потрапив у біду?». (стимулювання до побудови складнопідрядних речень: «Тому що він не слухав...», «Якби він...»).

Етап 5: «Самостійна історія»

Мета: складання розгорнутого монологу на основі власної гри.

Заняття 9. «Режисер власної казки».

Діяльність: дитина сама обирає 2–3 фігурки театру і розставляє декорації. Учитель лише допомагає технічно.

Розвиток мовлення: дитина розповідає, що вона буде показувати (планування мовлення): *«Зараз я покажу історію про те, як Мишка знайшла колосок».*

Заняття 10. «Вистава одного актора».

Діяльність: повна драматизація короткої історії дитиною.

Розвиток мовлення: запис розповіді на диктофон з наступним прослуховуванням. Для IV рівня – аналіз: *«Що я забув сказати? Яке слово було найкрасивішим?».*

Отже, запропонована система вправ забезпечує поступову трансформацію ситуативного мовлення дітей із ЗМР III–IV рівня у зв'язне контекстне висловлювання через використання емоційно-насиченого театралізованого контексту. Завдяки ігровим методам драматизації учні успішно опановують навички планування розповіді, збагачують лексико-граматичний лад мовлення та долають психологічні бар'єри в спілкуванні. Комплексне застосування цих вправ сприяє не лише корекції мовленнєвого дефекту, а й розвитку соціально-

емоційної сфери, що є визначальним чинником успішної соціальної та академічної адаптації дитини в умовах інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

1. Брушневська І., Рібцун Ю. Формування комунікативного компонента мовленнєвої діяльності дітей п'ятого року життя із загальним недорозвитком мовлення. *Педагогічний часопис Волині.* 2016. № 2(3). С. 103–109.
2. Дженджеро О., Горєлова О. Театралізовані ігри як інструмент розвитку комунікативної компетентності молодших школярів. *Український Педагогічний журнал.* 2023. № 4. С. 147–156.
3. Журавльова Л. Науково-теоретичні основи комплексної діагностики мовленнєвого розвитку молодших школярів з дисграфією. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2019. Вип. 1. С. 196–208.
4. Психолінгвістичні дидактичні технології діагностики і подолання мовленнєвих порушень у молодших школярів з тяжкими порушеннями мовлення : навчально-методичний посібник / Е. Данілавічютє, Л. Трофименко, В. Ільяна. Інститут спеціальної педагогіки і психології НАПН України. 2022. 847 с. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2016_32(2)__31
5. Рібцун Ю. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с.
6. Тищенко В. В. Класифікації порушень мовленнєвого розвитку: сучасний стан, протиріччя та шляхи їх усунення. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2016. Вип. 32(2). С. 165–169.
7. Трофименко Л. І. Корекційно-розвиткова робота з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III–IV рівнів : навч.-метод. посіб. 2-ге вид. Київ, 2025. 140 с.

Ю. В. Клочкова
доктор філософії, доцент
Хортицька національна академія (місто Запоріжжя)

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

Проблема розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС) є однією з пріоритетних у системі сучасної спеціальної та інклюзивної освіти. Актуальність означеної проблематики зумовлена тим, що мовленнєвий розвиток виступає визначальним чинником соціалізації особистості, опанування досвіду взаємодії з навколишнім середовищем та становлення комунікативної компетентності. Для дітей із РАС типовими є специфічні порушення лексичного компоненту мовлення, що проявляються в обмеженості активного й пасивного словника, труднощах семантизації мовних одиниць, стереотипності висловлювань, а також недостатній сформованості навичок доречного використання мовних засобів у різних комунікативних ситуаціях. У зв'язку з цим особливої значущості набуває потреба в теоретичному обґрунтуванні та розробленні ефективних корекційно-

розвивальних технологій, спрямованих на цілеспрямоване формування лексичного компоненту мовлення.

Сучасна логопедична практика орієнтується на впровадження різноманітних методів навчально-корекційного впливу, що забезпечують комплексну активізацію емоційної, сенсорної та когнітивної сфер дитини. У цьому контексті пальчиковий театр розглядається як ефективний засіб стимулювання мовленнєвої активності, який інтегрує ігрову діяльність, рухову активність та емоційне залучення. Його застосування сприяє розвитку дрібної моторики як психофізіологічної передумови мовлення, активізації пізнавальних процесів, розширенню та уточненню словникового запасу, а також формуванню граматично нормативного мовлення.

У наукових дослідженнях підкреслюється, що діти старшого дошкільного віку з РАС становлять клінічно та педагогічно неоднорідну групу, у межах якої рівень сформованості мовлення варіюється від його повної відсутності до здатності підтримувати діалог за умов чіткої регламентації комунікативної ситуації [3]. Водночас провідним порушенням виступає недостатня сформованість комунікативної функції мовлення, що зумовлює труднощі адекватного сприймання вербальної інформації та побудови власного висловлювання відповідно до контексту взаємодії [1].

Мовленнєві порушення у цієї категорії дітей пов’язуються також зі специфікою соціально-когнітивного розвитку, зокрема з порушенням формування «моделі психічного» — здатності розуміти наміри, переконання та емоційні стани інших осіб. Це зумовлює труднощі інтерпретації небуквальних форм мовлення (метафор, іронії, образних висловів) і схильність до їх буквального сприйняття, що ускладнює комунікативний процес [4].

У наукових джерелах пальчиковий театр розглядається як доступний та ефективний засіб розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з РАС, що поєднує ігрову, мовленнєву й сенсорно-рухову активність. Його використання забезпечує стимуляцію дрібної моторики, активізацію мовленнєвої ініціативи та створення умов для творчої імпровізації, що позитивно впливає на емоційний стан дитини та сприяє інтелектуальному розвитку.

С. Ісаєва та А. Шаменкова підкреслюють, що під час пальчикових ігор відбувається активація нервових закінчень кисті, що опосередковано стимулює мозкову діяльність і розвиток лексичного компоненту мовлення [2]. Зазначена методика сприяє підвищенню рівня комунікації, концентрації уваги, довільної регуляції поведінки та загальної психомоторної активності.

У ході дослідження була розроблена програма «Ігри для пальців» є цілісною системою корекційно-розвивальної роботи, спрямованою на формування лексичного компоненту мовлення у дітей старшого дошкільного віку з РАС засобами пальчикового театру. Її зміст орієнтований на розширення активного й пасивного словника, встановлення смислових зв’язків між лексичними одиницями та формування навичок доречного використання слів у процесі мовленнєвої взаємодії.

Програма базується на поєднанні ігрової діяльності, наочності та емоційно насичених театралізованих ситуацій, що підвищує мотивацію до спілкування, стимулює наслідування та забезпечує поступовий перехід від ізольованих слів до простих висловлювань. Її метою є розвиток мовленнєвої активності та усвідомленого використання лексики в комунікативних ситуаціях.

Основні завдання передбачають: збагачення словника назвами предметів, дій і ознак; формування розуміння значень слів і смислових зв'язків; розвиток уміння використовувати лексику у словосполученнях і фразах; стимулювання мовленнєвої ініціативи та зниження мовленнєвої тривожності через створення структурованого й безпечного ігрового середовища.

Реалізація програми ґрунтується на принципах доступності та індивідуалізації, наочності, свідомої активності, поетапності й систематичності роботи, поєднання індивідуальних і групових форм взаємодії, а також міцності закріплення лексики через позитивне емоційне підкріплення. Специфічними є принципи стимуляції мовленнєвої й пізнавальної активності, творчої спрямованості, свободи мовленнєвого вибору та інтеграції навчання з творчою діяльністю.

Пальчикові театралізовані сценки конструювалися на основі добре знайомих дітям українських казкових сюжетів, що забезпечувало передбачуваність розвитку подій, знижувало рівень тривожності та полегшувало сприймання мовленнєвого матеріалу. У межах програми було реалізовано цикл із десяти постановок за мотивами народних і літературних творів, зокрема «Пан Коцький», «Котигорошко», «Івасик-Телесик», «Лис Микита», «Колосок», «Про правду і кривду», «Дідова дочка і бабина дочка», «Як їжак зайця перегнав», «Журавель і лисиця», «Ох».

Кожна театралізована історія передбачала системну роботу з тематичною лексикою, актуальною для мовленнєвого досвіду дітей, із багаторазовим уживанням слів у різних комунікативних ситуаціях. Засвоєння лексичних одиниць здійснювалося з опорою на інтонаційну виразність, міміку, рухи пальчикових персонажів і музичний супровід. Музичні елементи виконували роль додаткового сенсорного стимулу, сприяли концентрації уваги та створенню позитивного емоційного фону, що підвищувало ефективність формування лексичного компоненту мовлення.

Результати оцінювання ефективності програми розвитку лексичного компоненту мовлення засобами пальчикового театру засвідчили виражену позитивну динаміку в експериментальній групі дітей старшого дошкільного віку з РАС. Зафіксовано зменшення кількості дітей із низьким рівнем сформованості лексико-семантичних і словникових умінь та зростання частки вихованців із середнім і високим рівнями розвитку.

Відзначено покращення засвоєння лексико-семантичних відношень (зокрема синонімії та антонімії), розширення активного словника, підвищення мовленнєвої самостійності й комунікативної ініціативи. У контрольній групі суттєвих змін не виявлено, що підтверджує результативність цілеспрямованого корекційно-розвивального впливу. Отримані дані засвідчують доцільність

використання пальчикового театру як ефективного засобу формування лексичного компоненту мовлення у дітей із РАС.

Отже, результати проведеного дослідження підтверджують теоретичну та практичну доцільність використання пальчикового театру як засобу розвитку лексичного компоненту мовлення у дітей старшого дошкільного віку з РАС. Позитивна динаміка показників в експериментальній групі засвідчує ефективність цілеспрямованого корекційно-розвивального впливу, що поєднує мовленнєву, моторну й емоційну складові.

Список використаних джерел

1. Барабаш Ю. В. Особливості комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із аутичними порушеннями. *Інклюзивна освіта: ідея, стратегія, результат: матеріали І Всеукраїнської міждисциплінарної науково-практичної конференції.* Тернопіль: ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2021. С. 11-14.
2. Ісаєва С. М., Шаменкова А. М. Розвиток комунікативної сфери дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку з використанням пальчикового театру. *Традиції та перспективи науки XXI століття: матеріали XI науково-практичної конференції.* 2022. Вип. 1. С. 233-235.
3. Косенко Ю. М. Активізація мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектра методом сенсорної інтеграції. *Освіта. Інноватика. Практика*. 2025. № 4. С. 31-39.
4. Устінова М. В. Нейропсихологічні аспекти аномального розвитку вищих психічних функцій при розладах аутистичного спектра. *Теорія і практика сучасної психології.* 2018. № 6. С. 57-60.

В. П. Колесник
здобувачка вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (місто Харків)
Т. В. Махукова
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (місто Харків)

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК МЕТОД РОЗВИТКУ СЛОВНИКА ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ІІІ РІВНЯ

Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) належить до системних порушень, які, згідно з психолого-педагогічним підходом, охоплюють порушення усіх складників мовленнєвої системи. Мовленнєва діяльність дошкільника є специфічною психологічною діяльністю, що забезпечується як загальнофункціональними (аналіз, синтез, пам’ять, увага), так і специфічними мовленнєвими механізмами. Особливо інтенсивно розширення лексичної складової за рахунок чуттєвого та практичного досвіду відбувається саме в дошкільному віці. Проте в умовах порушеного мовленнєвого розвитку цей

процес суттєво ускладнюється, що вимагає спеціально організованої сумісної діяльності дитини й логопеда.

У цьому контексті в сучасній логопедії актуалізується питання перегляду та уточнення традиційних підходів до структури мовленнєвого порушення при ЗНМ, зокрема, диференціацію цієї неоднорідної групи дітей шляхом глибокого психолінгвістичного аналізу механізмів недорозвитку в кожному окремому випадку, на що вказують дослідження останніх років (В. Тищенко, Ю. Рібцун, Л. Трофименко та ін.). Особливої уваги потребує вивчення патогенезу оволодіння лексичними узагальненнями у дошкільників із ЗНМ ІІІ рівня з позицій синтагматичної та парадигматичної організації мовних знаків.

Сучасний стан логопедичної науки вказує на необхідність відходу від уніфікованих методів корекції словника. Як зазначає Л. Трофименко, за фасадом ЗНМ приховуються різні за патогенезом порушення, які вимагають диференційованого підходу. Окремим і найбільш складним аспектом для старших дошкільників є засвоєння слів із переносним значенням (метафор, багатозначних слів). Як свідчать дослідження, діти цієї категорії часто розуміють багатозначні слова буквально, орієнтуючись виключно на їхнє пряме значення (наприклад, метафори «золоті руки» або «глибока ніч» інтерпретуються поза контекстом). Це зумовлено не лише загальною обмеженістю словника, а й затримкою організації семантичних полів та труднощами переходу від конкретного до абстрактного сприйняття дійсності [3, с.18-19; с.22].

У дітей із ЗНМ ІІІ рівня формування оптичної та функціональної парадигм часто відбувається без відхилень. Проте процес позначення групи предметів одним словом (мовна парадигма) значно ускладнений. Як доводять дослідження Ю. Тубичко, у дошкільників цієї категорії спостерігається низький рівень організації лексико-семантичних полів, невміння користуватися способами словотворення та труднощі у встановленні парадигматичних і синтагматичних зв’язків. Крім того, праці О. Мілевської підтверджують, що особливі труднощі виникають при оволодінні дієслівною лексикою: дітям із ЗНМ ІІІ рівня властиві звуження семантичного поля дієслів, труднощі їх синтаксичної сполучуваності та часті міміко-жестові заміни замість словесного називання дій [4; 2].

Теоретичні положення знаходять своє підтвердження у прикладних дослідженнях. Зокрема, К. Бабашова та Л. Перетяга наголошують, що в організації логопедичної роботи гра виконує потужну психокорекційну функцію. Науковці, спираючись на дослідження В. Тищенка (2016), стверджують, що застосування дидактичних ігор повністю відповідає сучасному принципу логопедичної тераностики, оскільки дозволяє органічно поєднати діагностику лексико-семантичних порушень з їх безпосередньою корекцією. Для стимулювання мовленнєвої активності створюється штучне мовленнєве середовище інклюзивної групи шляхом постійного озвучування педагогами ігрових дій. При цьому дидактичні іграшки (лото, пазли) сприяють

розвитку класифікації, а сюжетно-рольові ігри стають потужним засобом активізації діалогічного мовлення [1; 2].

Практична реалізація окреслених теоретичних положень вимагає ретельного добору матеріалу. Аналіз практичного досвіду логопедичної роботи, описаного в сучасних наукових працях, переконливо доводить, що найбільш результативними є ігри, які об'єднують лексико-граматичні завдання з актуальними для дітей подіями. Наприклад, тематика весняного пробудження природи стає чудовим підґрунтям для формування лексичної гнучкості [1].

Для розвитку дієслівного словника ефективною є дидактична гра «Весняні турботи птахів». Дитині пропонується за допомогою сюжетних картинок вибудувати логічний ланцюжок дій птаха (повернувся, шукає, будує, годує). Це допомагає засвоїти дієслівний складник ситуації та переводить дієслова в активний словник. Для роботи з переносним значенням та абстрактним мисленням доцільно використовувати ігри-порівняння, де діти вчаться переносити ознаку з одного предмета на інший, спираючись на збережений зоровий гнозис. Іншим прикладом є гра «Пташина плутанина», яка спрямована на формування категоріального значення слова. Діти отримують набір карток із різними візуальними ознаками (колір пір'я, тип їжі) і мають самостійно згрупувати їх, формуючи узагальнене лексичне значення та уникаючи механічного заучування.

Таким чином, використання системи дидактичних ігор у логопедичній роботі є ефективним інструментом цілеспрямованого впливу на лексико-семантичну систему старших дошкільників із ЗНМ III рівня. Ігрова діяльність в інклюзивному просторі забезпечує природне засвоєння нових слів та уточнення їхнього переносного значення. Водночас слід зазначити, що всі корекційні заходи є максимально результативними лише за умови тісної співпраці педагогів із батьками та забезпечення достатньої кількості стимулюючих дидактичних посібників. Перспективою подальших досліджень у цьому напрямі є розробка та апробація інтерактивних цифрових ігор для закріплення лексико-семантичних навичок в умовах дистанційної та змішаної форм навчання.

Список використаних джерел

1. Бабашова К.Р., Перетяга Л.Є. Формування лексико-граматичної сторони мовлення дошкільників ЗНМ III рівня у процесі ігрової діяльності. Харківський природничий форум : IV міжнар. конф. молод. учених (м. Харків, 16–17 квіт. 2021 р.). Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2021. С. 50–51.

2. Мілевська О.П. Психолінгвістичні аспекти формування дієслівної лексики у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2023. Вип. 21. С. 89–104.

3. Трофименко Л.І. Корекційно-розвиткова робота з дітьми старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення III-IV рівнів : навч.-метод. посіб. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025.

4. Тубичко Ю.О. Шляхи збагачення лексики дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Інноваційна педагогіка. 2021. Вип. 42. С. 112–116.

Л. О. Котлова
кандидат психологічних наук, доцент,
завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
О. С. Білявська
здобувачка вищої освіти,
Житомирський державний університет імені Івана Франка
(місто Житомир)

ЗМІСТ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ПРОГРАМ ЩОДО РОЗВИТКУ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ В МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Проблема розвитку словникового запасу в молодших школярів з мовленнєвими порушеннями є однією з ключових у сучасній логопедії та спеціальній педагогіці. Українські науковці (В. В. Тарасун, С. П. Миронова, А. А. Колупаєва, М. К. Шеремет) зазначають, що недостатня сформованість лексичної системи у дітей з мовленнєвими порушеннями негативно позначається на успішності навчання, розумінні навчальних інструкцій, формуванні читацьких і письмових навичок [3; 4; 6; 7]. Дослідження Н. В. Гавриш, Н. С. Жукової доводять, що цілеспрямована корекційно-розвиткова робота над словником сприяє не лише мовленнєвому, а й загальному психічному розвитку дитини [1].

В умовах реалізації інклюзивної освіти, відповідно до положень Закону України «Про освіту» (2017) та Концепції розвитку інклюзивного навчання, особливої актуальності набуває створення системних корекційно-розвиткових програм, спрямованих на збагачення, уточнення та активізацію словникового запасу молодших школярів з мовленнєвими порушеннями. Саме своєчасна й науково обґрунтована логопедична допомога забезпечує підвищення рівня навчальної успішності, комунікативної компетентності та соціальної адаптації дітей [2; 5].

Мета – окреслити зміст та структурні компоненти корекційно-розвиткових програм, спрямованих на формування й активізацію словникового запасу молодших школярів з мовленнєвими порушеннями.

Теоретико-методологічні засади програм ґрунтуються на принципах системності, поетапності, індивідуалізації, комунікативної спрямованості, діяльнісного підходу та врахування структури мовленнєвого дефекту.

1. Структура корекційно-розвиткової програми передбачає:

- діагностичний етап (визначення рівня сформованості пасивного й активного словника);
- планувальний етап (добір лексичних тем і методів роботи відповідно до особливостей дитини);
- корекційно-розвитковий етап (системна робота над збагаченням, уточненням та активізацією словника);
- контрольний етап (оцінювання динаміки мовленнєвого розвитку).

2. Змістовий компонент корекційно-розвиткових програм передбачає системну, поетапну та цілеспрямовану роботу над формуванням, уточненням, збагаченням і активізацією словникового запасу з урахуванням структури мовленнєвого порушення, вікових та індивідуальних особливостей молодших школярів.

1. Формування та збагачення предметного словника

Робота спрямована на засвоєння назв:

- предметів найближчого оточення (шкільне приладдя, одяг, посуд, транспорт тощо);
- явищ природи;
- професій;
- частин тіла;
- предметів і понять навчальної тематики.

Передбачає не лише введення нових слів, а й формування чіткого зв'язку між словом і предметом (образом), уточнення вимови, закріплення через різні види діяльності (опис, порівняння, групування).

2. Уточнення та диференціація лексичних значень

Особлива увага приділяється:

- розмежуванню близьких за значенням слів;
- уточненню багатозначних слів;
- подоланню семантичних неточностей;
- усуненню вербальних парафазій.

Робота здійснюється через аналіз ознак предметів, встановлення родо-видових зв'язків, визначення істотних і неістотних характеристик.

3. Формування узагальнювальних понять

Діти вчаться:

- об'єднувати предмети за спільними ознаками;
- встановлювати категоріальні зв'язки («меблі», «фрукти», «транспорт»);
- розуміти і вживати родові поняття;
- будувати ієрархічні лексичні структури.

Цей напрям сприяє розвитку словесно-логічного мислення та систематизації знань.

4. Розвиток словотворчих умінь

Передбачає формування навичок:

- утворення зменшено-пестливих форм;
- утворення прикметників від іменників;
- утворення дієслів від інших частин мови;
- використання префіксів і суфіксів.

Робота над словотворенням активізує мовленнєву творчість і сприяє розширенню активного словника.

5. Формування синонімічних, антонімічних та тематичних рядів

Зміст програми включає:

- добір синонімів для уникнення лексичних повторів;
- формування антонімічних пар;

• встановлення асоціативних і тематичних зв’язків;
• роботу з прикметниками та прислівниками для збагачення мовлення.
Це забезпечує точність і виразність мовлення.
6. Розвиток дієслівного словника
Особлива увага приділяється:
• розширенню словника дій;
• диференціації близьких за значенням дієслів;
• формуванню часових форм;
• узгодженню дієслів із підметом.
Активний розвиток дієслівного словника є важливим для побудови граматично правильних речень.
7. Формування лексико-граматичних категорій
Програма передбачає:
• узгодження слів у роді, числі, відмінку;
• вживання прийменників;
• формування граматичних форм;
• розвиток структури речення.
Робота над лексико-граматичною стороною мовлення забезпечує інтеграцію словникового розвитку з граматичною правильністю висловлювання.
8. Активізація словника у зв’язному мовленні
Засвоєна лексика закріплюється через:
• складання описових і сюжетних розповідей;
• переказ текстів;
• складання діалогів;
• рольові ігри.
Це сприяє переходу слів із пасивного словника в активний та забезпечує комунікативну спрямованість корекційної роботи.
3. Методи і прийоми роботи включають:
• використання наочності (предметні та сюжетні картинки, моделі, схеми);
• дидактичні ігри та вправи лексичного спрямування;
• складання словосполучень і речень із новими словами;
• роботу над текстом (переказ, доповнення, добір заголовків);
• інтеграцію мовленнєвих вправ у навчальні предмети.
2. Ефективність програм підвищується за умов:
• міждисциплінарної взаємодії вчителя-логопеда, вчителя початкових класів і батьків;
• створення мовленнєво збагаченого освітнього середовища;
• систематичного повторення й закріплення лексичного матеріалу в різних видах діяльності.
Корекційно-розвиткові програми з розвитку словникового запасу молодших школярів з мовленнєвими порушеннями мають комплексний і поетапний характер. Їх зміст спрямований на збагачення, уточнення та

активізацію лексики, формування лексико-граматичних узагальнень і розвиток комунікативної компетентності. Системна реалізація таких програм забезпечує підвищення рівня мовленнєвого розвитку та успішну адаптацію дітей до освітнього середовища.

Список використаних джерел

1. Жукова Н. С., Мастюкова Є. М., Філічева Т. Б. Логопедія. Подолання загального недорозвитку мовлення у дошкільників**.** Київ : Освіта, 1998. 320 с.

2. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (дата звернення: 02.03.2026).

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

4. Миронова С. П. Логопедія : підручник. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2015. 320 с.

5. Постанова Кабінету Міністрів України «Про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти» від 15.09.2021 № 957. URL: https://zakon.rada.gov.ua (дата звернення: 02.03.2026).

6. Тарасун В. В. Психолого-педагогічні основи розвитку і соціалізації дітей з особливими потребами : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 376 с.

7. Шеремет М. К. Сучасні підходи до корекції мовленнєвих порушень у дітей : монографія. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. 304 с.

Д. В. Кудлай
здобувач вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ).
Т. П. Артімонова,
доцент кафедри логопедії та логопсихології
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ

Заїкання у дітей дошкільного віку є порушенням темпо-ритмічної сторони мовлення, що проявляється у вигляді повторів, затримок або розтягувань окремих звуків, складів чи слів. Це явище може виникати на фоні різних факторів, включаючи психологічні, нейрологічні та соціальні аспекти.

У статті «Проблема корекції заїкання у дітей дошкільного віку» Сильченко В. В. зазначає: «Проблема заїкання залишається ще остаточно не вивченою через широкий спектр причин його виникнення, різноманітність клінічних проявів, варіантів перебігу, патологічних реакцій логопата на свою ваду» [3, с. 90].

Таким чином, заїкання є багатофакторним явищем, що потребує комплексного підходу до корекції. Це підкреслює складність і багатогранність заїкання як явища. Дійсно, заїкання є не лише мовленнєвим порушенням, але й

може бути спричинене різноманітними факторами, включаючи психологічні та нейрологічні аспекти, що робить його корекцію складним і багатофакторним процесом.

Одним із ключових аспектів корекції є створення сприятливого психоемоційного середовища для дитини. Літовченко О. зазначає: «говорячи про необхідність сприятливого оточення для заїкуватих дітей, мається на увазі, насамперед, створення для них такого зовнішнього середовища, такого способу життя, які сприяли б можливо більш швидкій нормалізації функцій організму, зокрема, вищої нервової діяльності. Для дитини, що заїкається, необхідно створити спокійний і, водночас, бадьорий, життєрадісний настрій, відвернути її увагу від тривожних думок про свій дефект, підтримувати віру в свої сили і бажання працювати над собою» [2, с. 28].

Погоджуючись із наведеною думкою, слід підкреслити, що позитивне та підтримувальне середовище сприяє зниженню мовленнєвої напруги, підвищує впевненість дитини та забезпечує більш ефективне формування мовленнєвих навичок у процесі корекційної роботи.

Як зазначає Кривцова: «Важливою частиною логопедичних занять є підтримка дитини у позитивному психологічному ставленні до власного мовлення, сприяючи її вірі у власні сили та можливості подолання заїкання» [2, с. 119–127].

Ефективність логопедичної роботи значною мірою залежить від урахування індивідуальних особливостей дитини та правильної організації занять. З цього приводу Літовченко О. додає: «Залежно від рівня вільного мовлення та особливостей прояву заїкання у кожному конкретному випадку завдання та форми мовленнєвих вправ розрізняються для кожної дитини в умовах логопедичної роботи з групами дітей. Обов'язковою умовою логопедичних занять є їх зв'язок з усіма розділами «Програми» виховання і навчання в дитячому садку і, насамперед, з грою як основним видом діяльності дитини-дошкільника. Логопедичні заняття будуються з опорою на активну свідомість і участь дітей у процесі роботи над своєю промовою і поведінкою. На заняттях широко використовуються наочні посібники та технічні засоби навчання (зокрема – магнітофон). Батьки дитини поставлені в умови обов'язкових і активних помічників логопеда при проведенні занять» [1, с. 37].

У цьому контексті особливої ваги набуває ігрова діяльність як провідний засіб формування мовлення у дітей дошкільного віку. Саме в грі дитина природно засвоює соціальний досвід, удосконалює мовлення та розвиває самостійність.

Літовченко О. наголошує: «У сучасних методиках логопедичних занять з заїкуватими дітьми в останні роки все більше звертається увага на можливість використання різних ігор з корекційними цілями. Ігор, відомих в практиці дошкільного виховання, модифікованих або навіть придуманих логопедами [1, с. 37].

Скляр С. підтримує цю думку: «логопедична робота з дітьми із заїканням повинна включати адаптовані для дошкільного віку методики, спрямовані на

розвиток мовлення в умовах гри, що дозволяє знизити емоційну напругу та створити безпечне середовище для дитини» [4, с. 219].

Такі ігрові підходи важливі, оскільки гра мотивує дитину до активної участі, знижує страх та тривогу, пов'язані з мовленнєвими труднощами, і дозволяє поступово формувати правильні мовні навички в природному, комфортному для дитини середовищі. Завдяки цьому процес корекції стає більш ефективним і дитина отримує позитивний досвід спілкування.

Окрім цього, Літовченко О. додає: «у просвітницької діяльності логопеда велика увага повинна приділятися роботі з батьками. У сім'ї з факторами ризику заїкання повинні бути створені умови для нормального соматичного і нервово-психічного розвитку дитини. Сюди відносяться: дотримання режимних моментів, відповідних віку дитини, правильне харчування, уникнення соматичних і психічних перевантажень, створення сприятливого емоційного клімату в сім'ї, узгоджені одноманітні виховні впливи» [1, с. 179].

Це підкреслює важливість співпраці між логопедом і сім’єю для досягнення стабільних результатів у корекції заїкання.

Отже, логопедична робота з дітьми дошкільного віку із заїканням повинна бути комплексною: поєднувати мовні вправи та психоемоційну підтримку, включати адаптовані ігрові методики, активну участь батьків та використання сучасних технологій. Такий підхід дозволяє ефективно коригувати заїкання та створює безпечне, стимулююче середовище для розвитку мовлення дитини.

Список використаних джерел

1. Літовченко О. В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. с.179.

2. Кривцова О. Проблема заїкання дітей і підлітків у психолого-педагогічній літературі. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2012. С. 119–127.

3. Сильченко, В. В. Проблема корекції заїкання у дітей дошкільного віку / В. В. Сильченко // Логопедія : наук.-метод. журнал. – Київ, 2015. – № 7. – С. 85-90.

4. Скляр С. Особливості корекції заїкання в дітей дошкільного віку. Актуальні проблеми психолого-педагогічної науки, 1(19), 219-225. 2018. Посилання: aphn-journal.in.ua

Т. Р. Кудярська
доктор філософії, доцент,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника (місто Івано-Франківськ)

ВИКОРИСТАННЯ ПОЛІСЕНСОРНОГО ПІДХОДУ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Сучасна система освіти України орієнтована на створення умов для навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Одним із важливих напрямів удосконалення корекційно-розвиткової роботи є

використання інноваційних підходів, які дозволяють враховувати індивідуальні особливості розвитку кожної дитини.

Діти з особливими освітніми потребами нерідко мають труднощі у сприйманні та переробці інформації. Це може бути пов'язано з порушеннями мовлення, сенсорними труднощами, недостатнім розвитком уваги, пам'яті та мислення. Саме тому виникає потреба у використанні методів навчання, які активізують різні канали сприймання інформації [2].

Одним із таких підходів є полісенсорний підхід, що передбачає одночасне використання декількох сенсорних систем у процесі навчання. Залучення різних аналізаторів (зорового, слухового, тактильного, рухового) сприяє кращому засвоєнню інформації та активізації пізнавальної діяльності дитини [3].

Проблема сенсорного розвитку дітей та використання полісенсорних методів навчання досліджувалася багатьма науковцями. Важливу роль у розробленні теоретичних основ розвитку дітей з порушеннями розвитку відіграли праці Л. Виготського, який підкреслював значення взаємодії різних психічних процесів у формуванні вищих психічних функцій [1].

Вагомий внесок у розвиток сенсорного виховання зробила М. Монтессорі, яка створила систему дидактичних матеріалів, спрямованих на розвиток органів чуття дитини. Її педагогічна система базується на активному використанні сенсорного досвіду у навчанні [4].

Питання корекційної роботи з дітьми з ООП розглядаються у працях сучасних українських учених у галузі спеціальної педагогіки та логопедії, зокрема у роботах А. Колупаєвої, С. Миронової, М. Шеремет та інших дослідників [2; 3; 7]. Вони наголошують на важливості використання комплексних підходів до розвитку дітей з ООП.

Полісенсорний підхід передбачає організацію освітньо-корекційного процесу таким чином, щоб інформація подавалася через декілька сенсорних каналів. Це дозволяє створити більш ефективні умови для засвоєння знань і формування навичок.

Основними сенсорними каналами сприймання є наступні: зоровий (спостереження, ілюстрації, схеми); слуховий (мовлення, музика, звуки); тактильний (дотик, маніпуляції з предметами); кінестетичний (рух, виконання дій).

Використання різних аналізаторів у навчальному процесі сприяє формуванню більш міцних асоціативних зв'язків та підвищує ефективність навчання [5]. Для дітей з особливими освітніми потребами полісенсорний підхід є особливо важливим, оскільки дозволяє компенсувати недоліки одного аналізатора за рахунок активізації інших [6].

У роботі з дітьми з ООП полісенсорний підхід широко використовується у різних видах діяльності: мовленнєвій, пізнавальній, ігровій та руховій.

Під час розвитку мовлення важливо поєднувати різні сенсорні стимули для формування правильного мовлення. Наприклад, під час виконання артикуляційних вправ дитина може спостерігати за рухами органів артикуляції у дзеркалі (зоровий канал), слухати правильний зразок вимови (слуховий

канал), відчувати положення язика та губ (тактильний канал) [7]. Таке поєднання сприяє формуванню правильних мовленнєвих навичок.

Полісенсорний підхід ефективно використовується також у вправах для розвитку дрібної та загальної моторики. До таких вправ належать пальчикові ігри, малювання пальцями, рухливі ігри, робота з пластиліном, піском та крупами. Подібні вправи стимулюють розвиток тактильних відчуттів та координацію рухів, що позитивно впливає на мовленнєвий розвиток дитини [3].

Сенсорний розвиток дітей передбачає формування уявлень про основні властивості предметів: форму, колір, розмір, текстуру. Для цього використовуються спеціальні дидактичні матеріали та ігри. До ефективних засобів сенсорного розвитку належать: сенсорні коробки, сортери, тактильні доріжки, дидактичні ігри. Застосування таких засобів сприяє формуванню сенсорних еталонів і розвитку пізнавальної діяльності дітей [5].

Використання у взаємодії з дітьми з ООП полісенсорного підходу має низку важливих переваг, адже він сприяє підвищенню ефективності навчання, активізації пізнавальної діяльності, розвитку мовлення, формуванню сенсорних уявлень, розвитку моторики та координації рухів. Окрім того, використання полісенсорних методів підвищує мотивацію дітей до навчання та робить освітній процес більш цікавим і доступним [2].

Полісенсорний підхід є ефективним засобом організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Його застосування дозволяє залучити різні сенсорні системи дитини, що сприяє більш повному сприйманню та засвоєнню інформації, забезпечує комплексний вплив на розвиток дитини, сприяє формуванню мовлення, розвитку пізнавальних процесів та підвищенню ефективності навчання.

Список використаних джерел

1. Виготський Л. С. Основи дефектології. Київ: Освіта, 1997.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ: Самміт-Книга, 2009.
3. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки. Київ: Центр учбової літератури, 2018.
4. Монтессорі М. Метод наукової педагогіки. Київ: Каравела, 2017.
5. Паламарчук Л. С. Сенсорний розвиток дітей дошкільного віку. Київ: Освіта, 2016.
6. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Основи дефектології. Київ: Вища школа, 2010.
7. Шеремет М. К. Логопедія. Київ: Слово, 2015.

В. В. Кулешова
доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди (місто Харків)

ФОРМУВАННЯ ФОНЕМАТИЧНИХ ПРОЦЕСІВ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

В останні роки проблема мовленнєвого розвитку дітей набуває особливої актуальності. Сучасна система спеціальної освіти в Україні висуває підвищені вимоги до професійної підготовки фахівців, зокрема вчителів-логопедів. Від такого спеціаліста очікується високий рівень професійної компетентності, здатність орієнтуватися у теоретичних і практичних аспектах спеціальної освіти, проявляти творчий підхід до професійної діяльності, відповідальність, а також готовність до самореалізації та ефективної адаптації до змін у сучасному освітньому середовищі.

У сучасних умовах особливої уваги потребує ґрунтовне дослідження особливостей мовленнєвого розвитку дітей з метою розроблення індивідуальних освітніх програм. Це дає можливість організувати ефективну корекційно-розвивальну роботу з кожною дитиною з урахуванням її індивідуальних психофізичних та мовленнєвих особливостей.

У зв’язку з цим перед фахівцями, які здійснюють психолого-педагогічний супровід освітнього процесу, постає необхідність пошуку та впровадження нових педагогічних і корекційних технологій, спрямованих на розвиток мовлення дітей.

Однією з найпоширеніших мовленнєвих вад у дітей дошкільного віку є фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення, що часто спостерігається у дітей з особливими освітніми потребами. Саме тому особливого значення набуває організація цілеспрямованої корекційно-відновлювальної роботи, спрямованої на формування та розвиток фонематичних процесів, що сприятиме покращенню мовленнєвого розвитку та забезпечить гармонійний розвиток особистості дитини.

Отже, проблема недостатньої сформованості фонетико-фонематичного мовлення у дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) залишається актуальною в сучасній педагогічній та логопедичній практиці.

Питання формування та розвитку фонематичних процесів у дітей з ТПМ висвітлюються у наукових працях таких учених, як В. Бондар, С. Конопляста, В. Синьов, В. Тарасун, Л. Фомічова, М. Шеремет. Дослідники наголошують, що з огляду на постійне зростання кількості дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, зокрема з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення, виникає необхідність удосконалення та оновлення методів, форм і засобів корекційно-відновлювальної роботи з дітьми з ТПМ.

У своїх наукових працях М. Вашуленко зазначає, що для того, щоб навчити дитину правильно сприймати звуки на слух і коректно передавати їх на письмі,

необхідно організувати спеціально спрямоване навчання. Для усвідомлення звука як мовленнєвої одиниці дитина повинна навчитися виокремлювати його зі звукового складу слова, розпізнавати та впізнавати у різних звукових поєднаннях, порівнювати звуки між собою, правильно вимовляти їх окремо й у складі слів, а також встановлювати взаємозв'язок між звуками та відповідними буквами у слові [1, с. 55].

У дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) часто спостерігаються типові мовленнєві помилки, які свідчать про недостатній розвиток фонематичних процесів. Зокрема, діти відчувають труднощі у диференціації пар або груп звуків, унаслідок чого один звук може використовуватися для заміни кількох інших. Поширеним явищем є також заміна складних для вимови звуків більш простими, що потребують меншого артикуляційного напруження. Зазвичай такі заміни відбуваються на користь звуків, характерних для ранніх етапів мовленнєвого розвитку дитини.

Крім того, у мовленні дітей може спостерігатися змішування звуків, що виявляється у нестійкому використанні певних фонем у різних словах. Подібні порушення, зокрема відсутність звука або його заміна артикуляційно близьким, створюють передумови для змішування фонем та ускладнюють процес оволодіння грамотою.

Для ефективного розвитку фонематичних процесів у дітей з ТПМ доцільно застосовувати різноманітні ігри та ігрові ситуації. Такі методи сприяють формуванню здатності розрізняти мовленнєві та немовленнєві звуки на слух, розвивають навички слухового сприймання, а також уміння здійснювати звуковий аналіз і синтез слова. Важливим засобом розвитку мовлення є також слухання казок та інших художніх текстів. Водночас ігрова діяльність передбачає певний рівень сформованості мовленнєвих і комунікативних умінь, які у дітей з особливими освітніми потребами часто розвинені недостатньо, що може впливати на їхню поведінку під час гри.

Діти зі ТПМ нерідко мають труднощі у функціонуванні окремих вищих коркових процесів, зокрема слухомовленнєвого сприйняття, просторової орієнтації тощо. Також для них характерні певні особливості мовленнєвої діяльності: підвищена втомлюваність, нестійка працездатність, порушення мовленнєвої пам'яті та схильність до пасивності. У зв'язку з цим таким дітям часто складно активно включатися в організовану педагогом ігрову діяльність.

Аналіз спеціальної та науково-методичної літератури засвідчив, що формування фонематичних процесів у дітей з особливими освітніми потребами повинно здійснюватися поетапно, із поступовим ускладненням навчального матеріалу — від найпростіших завдань до складніших. Такий підхід забезпечує послідовне формування фонематичного сприймання, фонематичних уявлень, а також навичок фонематичного аналізу і синтезу.

Отже, результати проведеного дослідження дають підстави визначити основні напрями формування фонематичних процесів у дітей з тяжкими порушеннями мовлення. До них належить використання ігрових вправ, спрямованих на розвиток слухового контролю, фонематичного слуху та

фонематичного сприймання, удосконалення артикуляційної моторики та мовленнєвого дихання. Водночас важливо враховувати індивідуальні можливості кожної дитини, її вікові та психічні особливості.

Особливого значення у процесі формування фонематичних процесів у дітей з тяжкими порушеннями мовлення відіграють словесні методи і прийоми навчання, а також вправи, спрямовані на розвиток загальної та дрібної моторики, що сприяють удосконаленню моторних і мовленнєвих функцій.

Подальшого дослідження потребує вивчення можливостей формування фонематичних процесів у дітей з тяжкими порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Вашуленко М. Мовленнєвий розвиток дошкільників–запорука успіху навчання молодших школярів. *Педагогічний дискурс.* 2011. № 10. С. 95-99.
2. Рібцун Ю.В. Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п’ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: програмно методичний комплекс. Київ : Кафедра, 2013. 284 с.
3. Рібцун Ю. В. Р Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток: навч.-метод. посіб. / Юлія Рібцун. – Львів : Світ, 2020. – 264 с.
4. Кузава І. Б., Луканьова Л.О. Науково-практичні засади організації дошкільної інклюзивної освіти. Вісник Дніпровської академії неперервної освіти. 2023. № 2 (5). С. 84–89.
5. Федоренко С., Погребняк В. Шляхи оптимізації соціальної адаптації дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в інклюзивних групах закладу дошкільної освіти. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови, 2(25), 259–271. https://doi.org/10.33189/epsn.v2i25.270 References: 1. Denysenko, D. V. (2018). Osoblyvosti leksyko-hramatychnoi skladovoi movlennia u ditei iz ZNM II rivn

В. В. Кулешова
доктор педагогічних наук, професор, професор
кафедри спеціальної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)
А. М. Мартиненко
3
добувач вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)

ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ СИНТАКСИЧНОГО РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Тема синтаксичного розвитку мовлення дітей з мовленнєвими порушеннями набуває підвищеної наукової та практичної актуальності у сучасній логопедичній та психолінгвістичній науці. Зростання кількості дітей з різними формами мовленнєвих труднощів зумовлює потребу глибшого

дослідження механізмів формування граматичної структури мовлення та пошуку ефективних шляхів її корекційної підтримки у дошкільному віці. Вивчення синтаксичної організації дитячого мовлення дозволяє точніше визначити рівень мовленнєвого розвитку та своєчасно виявити порушення, що впливають на становлення комунікативної діяльності дитини. Проблематика розвитку граматичної та синтаксичної сторони мовлення у дітей дошкільного віку розглядалася у працях українських дослідників у галузі логопедії та дошкільної педагогіки. Зокрема, питання формування зв'язного мовлення та граматичної структури висловлювання досліджували О.І. Білан, яка аналізувала закономірності мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, О. І. Чекан, що розглядала теоретичні та методологічні підходи до розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами, а також О. В. Андрєєва, яка досліджувала сучасні корекційно розвивальні технології у роботі з дітьми з мовленнєвими труднощами.

Мовленнєвий розвиток дитини впродовж раннього та дошкільного періодів демонструє складну динаміку формування граматичної організації висловлювання. Синтаксична структура мовлення не виникає миттєво; вона формується поступово через інтеграцію кількох когнітивних механізмів – перцептивного аналізу мовного потоку, семантичної інтерпретації повідомлення, а також операцій внутрішнього програмування висловлювання. У науковому дискурсі становлення синтаксису розглядається як частина ширшого процесу мовної онтогенези, що охоплює перехід від ситуативно обумовлених вокалізацій до граматично організованих повідомлень. На ранніх етапах дитячого розвитку спостерігається так званий «телеграфний» тип мовлення: короткі лексичні поєднання без морфологічного маркування, де смислові зв'язки передаються через інтонацію та ситуаційні підказки. Проте вже у дошкільному віці мовна система починає демонструвати внутрішню структурованість – виникають прості синтаксичні моделі, що базуються на регулярних схемах поєднання підмета, предиката та об'єктних компонентів [2, с. 38].

Психолінгвістичні дослідження трактують цей перехід як формування механізму синтаксичного програмування висловлювання: перед тим як промовити фразу, мовна система дитини формує внутрішній план речення, де визначаються граматичні відношення між компонентами. Така операція пов'язана з функціонуванням робочої пам'яті та механізмів послідовної організації мовного матеріалу. Лінгвістичні теорії пояснюють це явище через концепцію «глибинних структур»: внутрішні смислові моделі повідомлення трансформуються у поверхневі граматичні конструкції, які реалізуються у мовленні. Нейропсихологічні дослідження додають ще один вимір: формування синтаксису пов'язане з поступовою спеціалізацією кортикальних зон лівої півкулі мозку, передусім фронтальних і темпоральних відділів, які забезпечують операції граматичного комбінування. З цієї перспективи синтаксичний розвиток постає як результат складної взаємодії нейрофізіологічних процесів, когнітивних операцій та мовного досвіду [5, с. 41].

В ході мовної практики дитина поступово засвоює структурні моделі речення – спочатку прості предикативні схеми, далі поширені конструкції з підрядними зв'язками. Кожна нова модель не просто додається до вже наявних; вона перебудовує всю систему мовлення, створюючи новий рівень граматичної організації. Саме тому аналіз синтаксичного розвитку потребує міждисциплінарного підходу: мовна структура формується на перетині когнітивної психології, нейролінгвістики та теоретичної граматики. Така перспектива дозволяє розглядати дитяче мовлення не як спрощений варіант дорослої мови, а як окрему систему зі своїми закономірностями становлення.

Поглиблене вивчення синтаксичного розвитку у дитячому віці виявляє закономірності, що демонструють складну внутрішню логіку формування граматичних зв'язків. Дитина не копіює мовні конструкції дорослих механічно; вона поступово конструює власну систему синтаксичних правил. Цей процес можна уявити як послідовне «відкриття» структурних принципів мови. Спочатку мовлення ґрунтується на лексичних поєднаннях, де значення передається через просте суміщення слів. Згодом виникає відчуття граматичної залежності між елементами речення – дитина починає використовувати флексійні форми, що позначають відношення між дієсловом і суб'єктом дії. Психолінгвістичні експерименти демонструють: навіть у ранньому віці діти виявляють чутливість до синтаксичних регулярностей. Коли дитина чує нове слово у знайомій граматичній позиції, вона здатна інтерпретувати його функцію, спираючись на структуру речення. Така здатність свідчить про формування внутрішньої граматичної моделі мови. Нейропсихологічні дослідження, що використовують методи нейровізуалізації, демонструють активацію лівої нижньої лобної звивини під час обробки синтаксично складних речень – ця зона пов'язана з операціями граматичного комбінування. Поступово мовна система дитини починає використовувати різні типи синтаксичних конструкцій: координаційні, субординаційні, розширені предикативні структури. Разом з тим синтаксис розвивається у тісному зв'язку з семантикою. Формування складних речень часто пов'язане зі здатністю дитини усвідомлювати причинно-наслідкові зв'язки між подіями [3, с. 130].

У випадку мовленнєвих порушень синтаксична організація висловлювання набуває специфічних рис. Порушення можуть проявлятися на різних рівнях граматичної структури: від труднощів у побудові простого речення до значних деформацій складних синтаксичних конструкцій. Найпоширенішою вважається редукція синтаксичної структури – дитина використовує короткі фрази, де відсутні службові слова або граматичні маркери. У результаті висловлювання набуває телеграфного характеру: лексичні елементи розташовуються поруч без чітко виражених відношень. Інший тип порушень пов'язаний із неправильним узгодженням граматичних форм. Дитина може використовувати дієслівні або іменникові закінчення без урахування граматичної залежності між словами. Такі помилки не є випадковими – вони свідчать про недостатню сформованість механізму синтаксичного програмування. У нейропсихологічному плані подібні труднощі пов'язують із

дисфункцією лобно-темпоральних мереж мозку, які забезпечують послідовну організацію мовлення. У дітей із загальним недорозвиненням мовлення спостерігається ще одна характерна особливість: порушення ієрархії синтаксичних елементів. Речення може втрачати внутрішню структуру – підрядні зв'язки замінюються простим переліком подій. Через це висловлювання втрачає логічну послідовність. Подібні явища демонструють, що синтаксис виконує функцію когнітивної організації повідомлення. Коли цей механізм порушений, мовлення стає фрагментованим і ситуативним. Також спостерігаються труднощі з використанням складнопідрядних конструкцій. Дитина уникає граматичних форм, які вимагають складного синтаксичного планування. Це явище іноді описують як «стратегію мінімізації структури»: мовна система обирає найпростішу модель висловлювання, щоб зменшити навантаження на механізми програмування.

Спостереження за мовленням дітей з різними формами мовленнєвих порушень дозволяє описати структурні закономірності синтаксичних труднощів. Часто виникає деформація порядку слів у реченні. Українська мова допускає відносно вільний порядок компонентів, однак навіть у цій системі існують граматичні обмеження, що забезпечують зрозумілість висловлювання. У дітей із мовленнєвими порушеннями ці обмеження порушуються: слова можуть розташовуватися хаотично, без урахування граматичних відношень. Така особливість свідчить про нестійкість внутрішньої моделі речення. Інша група труднощів пов'язана з використанням службових елементів мови – прийменників, сполучників, часток. Ці слова виконують функцію граматичних маркерів, що сигналізують про відношення між компонентами висловлювання. Коли їх використання порушується, речення втрачає структурну прозорість. Дослідники також описують явище синтаксичної інерції: дитина багаторазово використовує одну й ту саму модель речення, уникаючи складніших конструкцій. Така поведінка демонструє обмеженість репертуару граматичних схем [1, с. 56].

Отож, синтаксичний розвиток мовлення у дітей формується поступово через поєднання когнітивних процесів, мовного досвіду та нейропсихологічної організації мозку. У процесі онтогенезу дитина переходить від простих поєднань слів до граматично впорядкованих речень, здатних передавати смислові зв'язки між подіями. У дітей із мовленнєвими порушеннями спостерігається спрощення синтаксичних конструкцій, нестійкість граматичних зв'язків і труднощі побудови складних висловлювань. Такі явища пов'язані з недостатньою сформованістю механізмів мовного програмування та послідовної організації мовлення. Поєднання лінгвістичних, психолінгвістичних і нейропсихологічних підходів дозволяє глибше зрозуміти закономірності синтаксичного становлення та створити ефективні підходи до діагностики і мовленнєвої підтримки дітей.

Список використаних джерел

1. Андрєєва О. В. Використання нейроігор у корекційно розвитковій роботі з дітьми з ООП. Актуальні проблеми інклюзивної освіти. Київ. 2023. № 1. С. 56-62.

2. Базовий компонент дошкільної освіти Державний стандарт дошкільної освіти нова редакція. Київ. 2021. 38 с. URL: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Bazovoho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf (дата звернення: 18.02.2026).
3. Білан О. І. Заняття з розвитку зв'язного мовлення з дітьми дошкільного віку. Львів. 2019. 130 с.
4. Білан О. І. Програма розвитку дитини дошкільного віку Українське дошкілля. Тернопіль. 2021. 256 с.
5. Чекан О. І. Теоретико методологічні засади розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектра засобами цифровізації. Одеса. 2025. 641 с.

В. В. Кулешова
доктор педагогічних наук, професор, професор
кафедри спеціальної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)
М. І. Шаповал
здобувач вищої освіти
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК УСВІДОМЛЕНОГО ЧИТАННЯ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ

Формування навичок усвідомленого читання в дітей молодшого шкільного віку, які мають порушення писемного мовлення, розглядається сучасною українською педагогікою як складний психолінгвістичний процес, у якому поєднуються когнітивні, мовленнєві та нейропсихологічні механізми. У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивне становлення операцій аналізу та синтезу мовного матеріалу: дитина поступово переходить від технічного відтворення графічних символів до осмисленого сприймання змісту тексту. Саме на цьому етапі труднощі, пов'язані з порушенням писемного мовлення, проявляються найвиразніше: уповільнене декодування, нестійкість фонематичного аналізу, фрагментарність смислової інтерпретації. Українські дослідники педагогічних умов розвитку пізнавальної діяльності дітей наголошують на необхідності створення спеціально організованого освітнього середовища, у якому навчальні дії набувають дослідницького характеру, а процес читання переходить у площину усвідомленого пізнання. Так, О. М. Дроздова розглядає педагогічне середовище як систему цілеспрямованих умов, що стимулюють активізацію мислення дитини, формування пізнавальної ініціативи та здатності до самостійного смислового осмислення інформації [1, с. 52]. Подібну позицію розвиває Н. Г. Недодатко, підкреслюючи, що навчальна діяльність молодших школярів ефективно розгортається тоді, коли матеріал

подається через інтегровану систему спостереження, аналізу й мовленнєвого відтворення, що сприяє формуванню зв'язків між словом, образом та змістом [2, с. 139].

Формування навичок усвідомленого читання в дітей молодшого шкільного віку з порушенням писемного мовлення постає як складний психолінгвістичний процес, у якому перетинаються механізми фонологічної обробки, зорово просторової координації, мовленнєвої пам'яті та регуляторних функцій кори головного мозку. Коли дитина стикається з текстом, вона не лише декодує графеми, а вибудовує внутрішню модель смислу, синтезує значення, прогнозує розвиток подій, співвідносить прочитане з власним досвідом. За наявності дисграфії або змішаних форм порушень письма цей ланцюг ускладнюється: фонематичні операції стають нестійкими, порушується автоматизація відповідностей між звуком і буквою, а робоча пам'ять перевантажується другорядними операціями. У таких умовах читання легко перетворюється на механічне проговорювання без смислового проникнення. Усвідомленість читання передбачає здатність утримувати логічну структуру тексту, виокремлювати причинно наслідкові зв'язки, розпізнавати підтекст, контролювати власне розуміння. Ця здатність не виникає спонтанно; вона формується через поетапну організацію діяльності, де кожен крок підтримує нейрокогнітивні механізми.

У дітей із порушенням писемного мовлення спостерігається фрагментарність мовленнєвого аналізу, труднощі в оперуванні морфемною структурою слова, знижена швидкість лексичного доступу. Саме тому педагогічна стратегія має опиратися на інтеграцію логопедичної корекції та метакогнітивних вправ, що активізують самоспостереження за процесом читання. Коли дитина вчиться ставити до тексту запитання, прогнозувати зміст за заголовком, узагальнювати прочитане власними словами, у її когнітивній системі поступово зміцнюються зв'язки між мовними та мисленнєвими структурами. Такий підхід змінює саме сприйняття тексту: він перестає бути набором літер і стає простором смислів, у якому дитина почувається дослідником, а не виконавцем механічної вправи [4, с. 22].

Розгортання цього процесу потребує чітко структурованої педагогічної моделі, що враховує особливості розвитку фонематичного слуху, артикуляційної моторики та темпоритмічної організації мовлення. Дитина молодшого шкільного віку перебуває на етапі інтенсивного формування префронтальних механізмів самоконтролю, тому навчальна взаємодія має сприяти розвитку внутрішнього мовлення як інструмента регуляції. Під час роботи з текстом доцільно використовувати стратегії поетапного декодування: спочатку актуалізація лексичного поля, потім спільне читання з паузами для осмислення, далі самостійне відтворення змісту. Така послідовність дає змогу знизити когнітивне навантаження й перенести фокус із технічних труднощів на смислову інтеграцію. У дітей із дисграфією часто виявляється нестійкість зорових образів слів, тому залучення мультисенсорних каналів – слухового, кінестетичного, візуального – сприяє стабілізації графемно фонемних зв'язків.

Коли дитина одночасно промовляє слово, проводить пальцем по тексту й співвідносить його з ілюстрацією, активізуються різні нейронні мережі, що посилюють запам'ятовування. Усвідомлене читання формується також через розвиток семантичного прогнозування: учень навчається передбачати продовження речення, спираючись на граматичну й логічну структуру. Це тренує здатність будувати внутрішню гіпотезу щодо змісту, а отже – підтримує цілісність сприйняття. Поступово дитина переходить від зовнішнього керування до самостійного контролю: вона помічає, коли сенс вислизає, повертається до складного фрагмента, уточнює значення незнайомого слова. У цей момент читання стає не лише навчальною дією, а формою інтелектуальної активності, що стимулює розвиток абстрактного мислення.

Окремої уваги заслуговує взаємозв'язок між емоційною сферою та формуванням читацької свідомості. Дитина з порушенням писемного мовлення часто переживає фрустрацію через повторювані помилки, що формує негативний досвід взаємодії з текстом. У такому стані активуються механізми уникання, знижується мотиваційний тонус, а когнітивна активність набуває захисного характеру. Педагогічна підтримка має створювати атмосферу безпечного експериментування, де помилка сприймається як етап пізнання, а не як індикатор неспроможності. Коли дитина відчуває прийняття, її нервова система переходить із режиму тривожного очікування до стану пізнавальної відкритості, що позитивно впливає на якість сприйняття тексту. У практиці корекційної роботи ефективними виявляються діалогічні методи: обговорення прочитаного, рольові інсценізації, створення альтернативних фіналів. Такі форми діяльності активізують емоційно образне мислення та сприяють глибшому зануренню в зміст. Усвідомлене читання передбачає здатність співпереживати персонажам, розуміти їхні мотиви, аналізувати вчинки – а це вже вихід за межі технічного декодування. Через емоційний досвід формується стійка асоціативна мережа, що пов'язує текст із внутрішнім світом дитини. Поступово зникає страх перед складним словом чи довгим реченням; з'являється інтерес до структури мови, до того, як слова поєднуються й створюють нові смисли. Таким чином, емоційна підтримка не є додатковим компонентом, а органічною складовою процесу становлення читацької компетентності [3, с. 14].

Формування усвідомленого читання неможливе без розвитку метакогнітивних стратегій, що забезпечують контроль і саморефлексію. Дитина має навчитися усвідомлювати власні пізнавальні дії: розпізнавати, коли текст зрозумілий, а коли потребує повторного прочитання; визначати, які слова викликають труднощі; обирати способи подолання непорозуміння. У дітей із порушенням письма ці процеси часто сповільнені, оскільки значна частина ресурсів витрачається на технічну сторону читання. Тому навчальний процес повинен включати вправи на внутрішній діалог: проговорювання власних міркувань, фіксацію смислових вузлів, складання коротких планів після кожного абзацу. Такі прийоми активізують функції лобових відділів кори, відповідальних за планування та регуляцію діяльності. Поступово формується

здатність будувати ієрархію смислів: від окремого слова – до речення, від речення – до тексту, від тексту – до узагальненої ідеї. Цей процес має бути систематичним і тривалим, адже нейропластичні зміни потребують часу й повторення. Коли дитина опановує стратегію постановки запитань до тексту, її мислення набуває дослідницького характеру. Вона не пасивно сприймає інформацію, а вступає з нею у взаємодію, перевіряє гіпотези, співвідносить нові дані з попередніми знаннями. Саме така активність перетворює читання на інструмент інтелектуального зростання, що виходить за межі шкільної програми [1, с. 52].

Узагальнюючи, формування навичок усвідомленого читання в дітей молодшого шкільного віку з порушенням писемного мовлення потребує комплексного підходу, який поєднує нейропсихологічну корекцію, мовленнєву терапію та педагогічну майстерність. Йдеться не лише про подолання технічних труднощів, а про створення умов для гармонійного розвитку мовної свідомості. Коли освітній процес вибудовується з урахуванням індивідуальної траєкторії дитини, її когнітивні ресурси поступово вивільняються для смислової роботи. Текст стає середовищем мислення, а не перешкодою. Через систематичну підтримку, емоційне залучення та розвиток метакогнітивних умінь дитина набуває здатності самостійно керувати власним читанням. Цей шлях не є швидким, проте він відкриває перспективу повноцінної участі в навчальному та соціальному житті. Усвідомлене читання перетворюється на фундамент подальшого інтелектуального становлення, де мовлення, мислення й особистісний досвід інтегруються в єдину динамічну систему, здатну до саморозвитку й творчого пізнання світу.

Список використаних джерел

1. Дроздова О. М. Педагогічні умови формування природничо екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку. Кривий Ріг. 2024. 52 с.
2. Недодатко Н. Г. Основи природознавства з методикою ознайомлення дітей з природою. Кривий Ріг. 2019. 139 с.
3. Освіта для сталого розвитку розвиток концепції в Україні. Київ. 2024. URL: http://ecoosvita.org.ua/storinka-knygy/osvita-dlya-stalogo-rozvytku (дата звернення: 18.01.2026).
4. Освітнє середовище закладу дошкільної освіти технології проєктування. Кропивницький. 2021. 222 с.

В. В. Купрас
Кандидат педагогічних наук, доцент,
КЗО «Спеціальна школа №12»ДОР»
(місто Дніпро)

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

В умовах постійного оновлення та впровадження нових методів та технологій навчання, зростають вимоги до підготовки вчителів-тифлопедагогів

до виконання своїх професійних обов'язків. Адже діти з порушеннями зору потребують особливої уваги та підтримки, а використання інноваційних технологій може значно покращити результати корекційно-розвиткової роботи з ними.

Одна з центральних проблем корекційного процесу полягає у відсутності гнучкості та персоналізації в існуючих освітніх системах. Стандартні методи часто не враховують різноманітні психофізіологічні труднощі дітей із сенсорними порушеннями. Обмежена інтеграція сучасних технологій, відсутність систематичного, міждисциплінарного підходу ще більше посилюють розрив між освітнім потенціалом та фактичними результатами розвитку. Ця прогалина свідчить про необхідність розробки інноваційних стратегій корекційно-розвиткової роботи, які не лише компенсують сенсорні дефіцити, але й сприяють цілісному розвитку дитини.

Корекційно-розвиткова робота з дітьми з порушеннями зору охоплює заходи з формування та розвитку їхніх когнітивних, емоційно-вольових і сенсомоторних навичок, подолання наявних порушень, а також створення сприятливих умов для успішної соціалізації та інтеграції в освітнє середовище [1].

Традиційні методи часто зосереджуються на подоланні тільки окремих сенсорних дефіцитів, а інноваційні підходи зорієнтовані на цілісний розвиток дитини, одночасно звертаючись до її когнітивної, емоційної, комунікативної та соціальної сфер. Такі стратегії стимулюють нейропластичність, підтримують автономію та сприяють змістовній участі дитини з порушеннями зору у повсякденному житті [1].

Зір має неперecічне значення для психічного розвитку дитини, оскільки саме через зоровий аналізатор вона одержує найбільше вражень від навколишнього світу. Навчання та виховання дітей із порушеннями зору здійснюють на основі загальних принципів. Утім водночас їх навчання спрямовано на корекцію, відновлення та компенсацію порушених і недорозвинутих функцій, підготовку до життя у сучасному суспільстві. Отже, специфіка навчання таких дітей виявляється в урахуванні як загальних закономірностей, так і специфічних особливостей їх розвитку.

Світу, у якому живе і розвивається дитина з порушеннями зору, притаманне постійне оновлення інформації, він динамічний і мінливий, тож вона має навчитися ставити перед собою цілі, виявляти ініціативу, проектувати свою діяльність. У цьому контексті цілком очевидно, що вчителям - тифлопедагогам у процесі корекційно-реабілітаційної роботи необхідно вдаватися до сучасних освітніх технологій. Сьогодні будь-який заклад освіти відповідно до принципу автономії та варіативності має право конструювати педагогічний процес на основі відповідних ідей і технологій [2].

Серед сучасних засобів корекційно-розвиткової роботи особливого значення набувають інформаційно-комп’ютерні технології, а саме: програми для читання з екрана, дисплеї Брайля, програмне забезпечення для перетворення мовлення на текст, сенсорна підлога, сенсорний стіл.

Спеціальні програми, інтегрують технології та адаптовані освітні стратегії, сприяють покращенню сенсорного сприйняття, уваги, емоційної стабільності та соціальної взаємодії дітей з порушеннями зору. Такі різноманітні сучасні інструменти та технології дозволяють максимально адаптувати корекційно-розвитковий процес під індивідуальні потреби кожної дитини.

Сучасні технічні пристрої, дозволяють проектувати принципово нові педагогічні технології, що сприяють активізації та ефективному функціонуванню компенсаторних механізмів з метою корекції сенсорних порушень, формуванню та розвитку мовленнєвих засобів, а також загальному розвитку дітей з порушеннями зору.

Цифрові технології у сучасному спеціальному закладі освіти виконують функції засобу корекційно-розвиткового навчання, що дозволяє мобільно користуватись відео, звуковим і графічним документом, текстом тощо, якісно подавати інформацію і працювати з нею. Важливість застосування комп'ютерних технологій, як засобу корекційного навчання полягає у індивідуалізації змісту і завдань навчального матеріалу у відповідності до індивідуальних можливостей та потреб дитини, у наданні можливості самостійної діяльності, що забезпечується у свою чергу необхідною системою допомоги. Цифрові технології у навчанні дітей з порушеннями зору використовуються як ефективний тренажер для відпрацювання засвоєних понять, знань та навичок є необхідним прийомом навчання таких дітей, для демонстрації результатів власних дій [3].

Таким чином, представлені різноманітні сучасні стратегії корекціійно-розвиткової роботи створюють можливість наочного, барвистого і динамічного процесу. Їх використання в корекційно-розвитковій роботі сприятиме формуванню позитивного ставлення до процесу пізнання, зростання інтересу дітей з порушеннями зору до навчання і підвищенню ефективності засвоєння знань.

Список використаних джерел

1. Комісарик М.І., Волкова Н.М., Кас'яненко О.М. Розробка інноваційних методик корекційно-розвиткової роботи для дітей із сенсорними порушеннями / Педагогічна Академія: наукові записки, (19). https://doi.org/10.5281/zenodo.15734551

2. Купрас В.В. Корекційно-розвиткові технології в системі роботи тифлопедагога // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенко, А.А. Колупаєвої. – К.: Вид. «ФОП Симоненко О.І.». 2018 . – Вип.14. – С. 96-103.

3. Трикоз С. Використання цифрових технологій у ознайомленні дітей з порушеннями інтелектуального розвитку з природничими поняттями // https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/725795/1_2020_109-110.pdf

І. Лесик
вчитель – логопед,
Опорний заклад «Почаївська ЗОШ І – ІІІ ступенів»
Почаївської міської ради

СУЧАСНІ ПІДХОДИ В РОБОТІ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ З ООП

Сучасна робота логопеда з дітьми з особливими освітніми потребами — це більше, ніж корекція мовлення. Це тонкий, глибокий і дуже людяний процес, у центрі якого стоїть дитина з її унікальними можливостями, темпом розвитку, переживаннями та потребами. Сьогодні логопед не працює за шаблоном — він шукає шлях до кожної дитини, будуючи роботу на повазі, прийнятті та партнерстві.

Сучасні підходи ґрунтуються на принципах інклюзії, індивідуалізації та міждисциплінарної взаємодії. Логопед тісно співпрацює з психологом, дефектологом, асистентом вчителя, педагогами та, найголовніше, з батьками. Саме командна робота дозволяє побачити дитину цілісно — не лише її мовленнєві труднощі, а й сильні сторони, інтереси, сенсорні особливості, емоційний стан. У роботі з дітьми з ООП дедалі більшого значення набуває сенсорна інтеграція. Логопед враховує, як дитина сприймає світ: чи є вона сенсорно перевантаженою або, навпаки, ненасиченою. Через рух, дотик, гру, ритм, дихання ,саме з цього формується база для мовлення. Адже без відчуття безпеки, комфорту й тілесної стабільності мовлення не може розвиватися повноцінно.

Важливим сучасним підходом є ігрова терапія. Гра стає не просто методом, а мовою спілкування з дитиною. Через гру логопед мотивує, знижує тривожність, формує комунікацію, запускає мовлення або підтримує альтернативні та додаткові засоби спілкування. Тут немає тиску — є прийняття і підтримка.

Сучасний логопед також активно використовує нейропсихологічні та тілесно-орієнтовані елементи, розуміючи тісний зв’язок між мовленням, рухом, емоціями та пізнанням. Робота спрямована не лише на результат, а й на процес, у якому дитина відчуває себе почутою і важливою. Особливе місце займає співпраця з батьками. Батьки стають партнерами, які продовжують корекційну роботу в повсякденному житті, створюючи мовленнєве середовище без примусу, але з любов’ю та вірою в можливості своєї дитини.

Таким чином, сучасні підходи в роботі логопеда з дітьми з особливими освітніми потребами — це шлях підтримки, емпатії та професійної гнучкості. Це робота не «над проблемою», а поруч із дитиною. Робота, яка допомагає не лише заговорити, а й бути почутою у світі.

Список використаних джерел

1. Логопедія / за ред. Л. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010.
2. Колупаєва А.А. / Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально – методичний посібник.

3. Тихонова К.С. / Труднощі навчання: дислексія, дисфагія, диспраксія дискалькулія / Тихонова К.С. – Харків: Ранок, 2021.

А. Д. Мірошник
здобувач вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (місто Харків)
Н. В. Тимофієнко
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (місто Харків)

СЛУХОВЕ СПРИЙМАННЯ ЯК БАЗОВИЙ ПСИХОЛІНГВІСТИЧНИЙ МЕХАНІЗМ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Слухове сприймання є складним багаторівневим психічним процесом, що забезпечує приймання, аналіз, диференціацію, синтез і осмислення звукових сигналів. У психолінгвістичному аспекті воно розглядається як фундаментальний механізм мовленнєвої діяльності, що забезпечує розуміння мовлення, формування звукової сторони мовлення, інтонаційної структури, а також контроль за власною мовленнєвою продукцією [3].

Функціонування слухового сприймання тісно пов’язане з діяльністю центральної нервової системи, коркових і підкоркових структур, які забезпечують обробку акустичної інформації, її співвіднесення з попереднім досвідом, формування звукових образів слів і фраз. У процесі розвитку дитини слухове сприймання поступово ускладнюється: від елементарного реагування на звуки до диференціації фонем, інтонацій, ритмічних структур мовлення. У нормі слухове сприймання розвивається у тісній взаємодії із зоровим аналізатором. Зір і слух утворюють єдину міжаналізаторну систему, що забезпечує багатоканальне пізнання навколишнього світу. Проте у дітей зі зниженим зором ця взаємодія порушується, що зумовлює перебудову всієї сенсорної організації психічної діяльності [2].

Зниження зору призводить до обмеження можливостей безпосереднього візуального спостереження за предметами та явищами, що ускладнює формування повноцінних чуттєвих образів. У таких умовах слуховий аналізатор перебирає на себе провідну роль у процесі пізнання. Відбувається так звана сенсорна компенсація, що проявляється у підвищеній чутливості до звукових подразників, розвитку слухової уваги та слухової пам’яті. Разом з тим, незважаючи на компенсаторні можливості слухової системи, у дітей зі зниженим зором нерідко спостерігаються певні труднощі слухового сприймання, зумовлені недостатністю предметно-практичного досвіду, обмеженістю уявлень про навколишній світ, недостатньою сформованістю

просторових орієнтацій. Дитина може добре чути, але не завжди правильно інтерпретує почуте, що негативно позначається на розумінні мовлення [1].

Особливої уваги потребує стан фонематичного сприймання – здатності диференціювати та розпізнавати фонеми рідної мови. У дітей зі зниженим зором воно часто формується із затримкою, що зумовлює труднощі у звуковому аналізі слів, засвоєнні звуко-буквених відповідностей, оволодінні навичками читання та письма. Мовленнєві навички формуються на основі складної системи психолінгвістичних механізмів, серед яких слухове сприймання займає провідне місце. Саме через слух дитина засвоює звукову форму слова, його інтонаційні та ритмічні особливості, граматичні конструкції, мовленнєві зразки [2].

У дітей зі зниженим зором процес формування мовленнєвих навичок відбувається в умовах сенсорного дефіциту, що значно ускладнює оволодіння лексикою та граматичною будовою мовлення. Обмеженість зорового досвіду негативно позначається на формуванні уявлень про предмети та їхні властивості, що призводить до бідності словникового запасу, неточності слововживання, труднощів у засвоєнні абстрактних понять. Слухове сприймання забезпечує не лише сприйняття мовлення оточуючих, а й контроль за власною мовленнєвою діяльністю. Формування правильної звуковимови, інтонаційної виразності, темпу й ритму мовлення безпосередньо залежить від рівня розвитку слухового аналізатора [3].

Фонематичний слух є центральною ланкою в системі слухового сприймання мовлення. Він забезпечує точне розрізнення фонем, що є необхідною умовою формування правильної звуковимови, оволодіння навичками читання й письма, розвитку орфографічної пильності. У дітей зі зниженим зором фонематичний слух часто формується в умовах обмеженого сенсорного досвіду, що негативно впливає на його становлення. Недостатня диференціація звуків призводить до стійких помилок у вимові, труднощів у звуковому аналізі й синтезі, порушень письма та читання. Цілеспрямований розвиток фонематичного слуху передбачає системне використання слухових вправ, артикуляційної гімнастики, завдань на розпізнавання, порівняння та класифікацію звуків, що особливо важливо для дітей зі зниженим зором [2].

Слухова пам’ять і слухова увага є важливими компонентами слухового сприймання, що забезпечують накопичення, збереження та відтворення мовленнєвої інформації. Вони відіграють ключову роль у засвоєнні нових слів, фраз, граматичних конструкцій, розвитку зв’язного мовлення. У дітей зі зниженим зором слухова пам’ять часто є більш розвиненою порівняно із зоровою, що створює сприятливі умови для компенсації сенсорного дефіциту. Водночас недостатня сформованість слухової уваги може ускладнювати процес сприймання мовлення, призводити до неуважності, труднощів у розумінні інструкцій, навчальних завдань [1].

Ефективне формування мовленнєвих навичок у дітей зі зниженим зором неможливе без цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи, спрямованої на розвиток слухового сприймання. Така робота повинна бути системною,

комплексною та вікововідповідною [3].

Вона включає розвиток слухової уваги, слухової пам’яті, фонематичного слуху, інтонаційної сторони мовлення, темпо-ритмічної організації мовленнєвої діяльності. Широко застосовуються слухові ігри, вправи на розпізнавання звуків, визначення їхнього джерела, розрізнення тембру, висоти, сили звучання, а також спеціальні мовленнєві вправи.

Особливої значущості набуває використання аудіоматеріалів, художніх текстів, казок, віршів, що сприяють розвитку образного мовлення, інтонаційної виразності та збагаченню словникового запасу.

Висновки. Слухове сприймання є базовим психолінгвістичним механізмом формування мовленнєвих навичок у дітей зі зниженим зором, оскільки забезпечує сприйняття, розуміння й відтворення мовлення, розвиток фонематичного слуху, слухової пам’яті та уваги. В умовах зорової депривації воно виконує провідну компенсаторну функцію та значною мірою визначає рівень мовленнєвого розвитку дитини.

Недостатня сформованість слухового сприймання негативно відбивається на розвитку звуковимови, лексико-граматичної будови мовлення, навичок читання й письма. Тому цілеспрямований розвиток слухового сприймання в межах корекційно-розвивальної роботи є необхідною умовою повноцінного мовленнєвого розвитку та успішної соціалізації дітей зі зниженим зором.

Список використаних джерел

1. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агентство «Україна», 2019. 300 с.

2. Тюрютікова І. Як скласти план взаємодії дитини з гаджетами. *Медична сестра дошкільного закладу.* 2020. №10. С. 23 – 29.

3. Фамілярська Л. Батьківські збори онлайн: з якими сервісами зручно та цікаво проводити. *Практика управління дошкільним закладом.* 2020. №09. С. 25 – 29.

Н.В. Науменко
доктор педагогічних наук, доцент,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди (місто Харків)
О.В. Кочерга
здобувач вищої освіти
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С.Сковороди (місто Харків)

РОЗВИТОК ПРОСТОРОВИХ УЯВЛЕНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ПІД ЧАС КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ЗАНЯТЬ

Просторове орієнтування є однією з фундаментальних пізнавальних функцій, що забезпечує адекватне відображення людиною навколишнього світу

та власного місця в ньому. У молодшому шкільному віці просторові уявлення стають основою для формування академічних навичок, зокрема графічних (письмо), математичних та читацьких.

Проте у дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП) розвиток просторових уявлень суттєво уповільнений та якісно своєрідний. Це зумовлено незрілістю вищих психічних функцій, уповільненістю аналітико-синтетичної діяльності та труднощами перенесення засвоєних знань у нові умови. Як наслідок, діти з ІП відчувають значні труднощі в орієнтуванні у класному приміщенні, на аркуші паперу та у використанні просторових прийменників.

Актуальність дослідження полягає у необхідності розробки та теоретичного обґрунтування ефективних корекційно-розвиткових стратегій, які зможуть компенсувати вторинні порушення, спричинені первинним інтелектуальним дефіцитом.

Як зазначав В. Синьов, сприймання простору у дітей з порушеннями інтелекту характеризується вузькістю обсягу, фрагментарністю та сповільненістю темпу. Це зумовлює труднощі у виділенні характерних ознак предметів та їх просторового розташування без спеціально організованого навчання [4, с. 142].

За дослідженнями Т. Грабовської, у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку спостерігається недостатність формування просторових уявлень, що проявляється у труднощах розрізнення просторових ознак предметів (форми, величини), встановлення просторових відношень («ліворуч-праворуч», «верх-низ», «далеко-близько») та узагальнення просторових понять. Ці особливості зумовлені недорозвиненням абстрактного мислення, слабкою диференціацією сприймання та недостатнім рівнем аналізу й синтезу [2].

В. Синьов підкреслював, що просторові уявлення не є ізольованим процесом. Вони безпосередньо пов’язані з розвитком вищих психічних функцій: мислення (брак просторових понять обмежує здатність дитини до аналізу, синтезу та узагальнення), мовлення (дитині важко оперувати прийменниками (на, під, за, між) та прислівниками, що відображають просторові відношення), діяльність (труднощі в орієнтації блокують успішність у трудовому навчанні, малюванні та математиці) [4].

Відповідно до досліджень В. Засенка, ефективність корекційно-розвиткових занять зумовлена ретельною діагностикою рівня сформованості просторових уявлень. Діагностичний процес має охоплювати визначення стану зорового сприймання просторових співвідношень, розуміння символічного простору (схем, планів, карт), а також практичні навички просторової орієнтації. Системний підхід до діагностики дозволяє індивідуалізувати корекційний вплив та визначити прогноз подальшого розвитку дитини.

В. Синьов зазначав, що корекція інтелектуальних вад не є механічним виправленням окремих функцій, а є цілісним розвитком особистості дитини через включення її у предметно-практичну діяльність, де просторові орієнтації стають основою для формування мислення, включеного у систему життєво необхідних навичок [5 с. 88].

Однією з головних ідей В. Синьова є те, що просторові уявлення найкраще формуються в процесі діяльності. Він виділяє: ручну працю та конструювання (складання цілого з частин за зразком допомагає «прожити» простір на дотик), геометричний матеріал (використання фігур як еталонів для порівняння предметів за формою та розміром) [5].

І. Бобренко акцентує увагу на необхідності реалізації принципу наступності у роботі з просторовим орієнтуванням дітей з ІП під час переходу від дошкільної до початкової ланки освіти. Дослідниця визначає, що на етапі початкового навчання відбувається трансформація наочно-дієвого мислення в наочно-образне, що потребує спеціальних педагогічних умов для дітей з обмеженими можливостями інтелектуального розвитку. Наступність реалізується через збереження єдиних методичних підходів, дидактичних засобів та критеріїв оцінювання досягнень дітей [1].

О. Утьосова підкреслює необхідність врахування індивідуальних особливостей молодших школярів з ІП при плануванні корекційних занять. Дослідниця виокремлює різні рівні сформованості навчальної компетентності, що зумовлює потребу в диференційованому підході: для дітей з легким ступенем розумової відсталості – розвиток абстрактних просторових понять; для дітей із помірними порушеннями – формування конкретних практичних навичок орієнтації в безпосередньому оточенні [7].

Ігрова діяльність виступає провідною формою організації корекційно-розвиткових занять. К. Тороп зазначає, що ігри з просторовою спрямованістю (дидактичні, сюжетно-рольові, рухливі) сприяють не лише формуванню просторових уявлень, але й розвитку соціальної компетентності дітей з ІП. Ігрові вправи з використанням лабіринтів, конструкторів, геометричних фігур забезпечують емоційну залученість дитини та опосередковане засвоєння просторових відношень [6].

О. Чеботарьова підкреслює важливість залучення батьків до процесу розвитку просторових уявлень дітей. Практичний аспект включає консультування родин щодо організації просторової практики в домашніх умовах, забезпечення дидактичними матеріалами для самостійних занять, координацію зусиль школи та сім'ї в формуванні життєво необхідних просторових навичок [8].

Отже, розвиток просторових уявлень у дітей молодшого шкільного віку з ІП потребує комплексного теоретичного обґрунтування з урахуванням психолого-педагогічної діагностики, нейропсихологічних механізмів та принципів наступності освітніх ланок. Практична реалізація корекційно-розвиткових занять базується на індивідуалізації навчання, застосуванні ігрових технологій, інтеграції корекційних завдань у предметне навчання та тісній взаємодії школи з родиною. Системний підхід до організації корекційної роботи забезпечує подолання дефекту та підготовку дитини до самостійної життєдіяльності.

Список використаних джерел

1. Бобренко І.В. Розвиток просторового орієнтування дошкільників із інтелектуальними порушеннями в аспекті реалізації наступності дошкільної і початкової ланки освіти // *Актуальні проблеми наступності дошкільної і початкової освіти: збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції.* – Кам'янець-Подільський : Міленіум, 2019. – С. 22–25.
2. Грабовська Т.О. Особливості формування просторових уявлень у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку // *Науковий вісник Ужгородського університету*. Серія: Педагогіка, соціальна робота. – 2018. – Вип. 1.
3. Засенко В.В. Психолого-педагогічна діагностика дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. – К. : Генеза, 2012.
4. Синьов В.М. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. / В.М. Синьов, М.П. Матвєєва, О.П. Хохліна. — К. : Знання, 2008. — 359 с.
5. Синьов В.М. Корекційна психопедагогіка. Психологія вад інтелекту: Підручник. — К. : Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2007. — 402 с.
6. Тороп К. До проблеми формування соціальної компетентності в учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах спеціальної школи // *Особлива дитина: навчання і виховання.* – 2024. – Вип. 118 (2). – С. 155–168.
7. Утьосова О. Особливості сформованості навчальної компетентності у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* – 2021. – Вип. 18. – С. 164–176.
8. Чеботарьова О.В. Організація корекційно-розвивального простору в системі освіти дітей з інтелектуальними порушеннями // *Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів:* Практико зорієнтований посібник. – Дніпро : Інновація, 2018. – С. 77–81.

Т. Л. Очеретнюк
керівник інклюзивно-ресурсного центру
по Олександрівському району міста
Запоріжжя департаменту освіти і науки
Запорізької міської ради

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ В НАДАННІ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИХ ПОСЛУГ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

В Україні корекційні технології є складовою частиною державної політики. Це і Конституція України, Закон «Про освіту», Закон України «Про дошкільну освіту», Державний стандарт дошкільної освіти України, Національна стратегія розвитку фізкультури і спорту до 2028 року. Безпосередньо в Програмі розвитку освіти Запорізької області на 2026-2029 роки визначено пріоритетні завдання серед яких «…підвищити ефективність освітнього процесу через впровадження сучасних технологій та засобів навчання в тому числі» [1, с.15].

Тому ми, фахівці інклюзивно-ресурного центру по Олександрівському району на чолі з директоркою Тетяною Леонідівною Очеретнюк з відповідальністю поставилися до цих завдань і почали впровадження інноваційних методів, які б поєднували корекційно-розвитковий, педагогічний і

здоров'язбережувальний підходи. Ми застосовуємо в своїй роботі всі традиційні засоби корекції та нетрадиційні форми впливу з метою розвитку фізичних якостей, наданні дітям знань про основи здоров'я, виробленні навичок збереження, зміцнення і відновлення фізичного, психічного і ментального здоров'я.

Інноваційність досягнення результату в корекційно-розвитковій роботі полягає в комплексному підході, щодо надання корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами з метою включення їх резервного потенціалу. В своїй роботі ми використовували наступні іноваційні технології: кінезітерапія, інтерактивна панель, фітбол-гімнастика, суглобова гімнастика, дихальна гімнастика, логоритміка, зорова гімнастіка, ритміка, доріжка здоров'я, самомасаж, розвиток дрібної моторики, арттерапія.

Кінезітерапія. Світовий досвід реабілітологів та неврологів засвідчує, що кінезітерапія дає позитивні результати при застосуванні відповідного обладнання. Інноваційна реабілітаційна система «Павук» розроблена британськими медиками для індивідуальної реабілітації дітей та підлітків з неврологічними вродженими чи набутими порушеннями, проблемами руху та моторики, ортопедичних травм [2]. В нашому інклюзивно-ресурсному центрі ми адаптували використання цієї реабілітаційної системи для корекційно-розвиткових занять для дітей з особливими освітніми потребами.

Інтерактивна панель. Сучасний час − це час гаджетів і не секрет, що рівень обізнаності дітей з новітніми технологіями надзвичайно високий. В цьому нам прийшло на допомогу використання інтерактивної панелі. Під час проведення корекційно-розвиткових занять і виконання вправ біля неї підвищується мотивація у дитини і зростає ефективність виконання корекційно-розвиткових вправ. Ми використовуємо інтерактивну панель, враховуючи вікові та індивідуальні особливості дитини. Використання інтерактивної панелі позитивно вплинуло на розвиток точності рухів пальців та кисті, координацію рухів у дітей.

Фітбол-гімнастика. Одним з найбільш ефективних інноваційних здоров'язберігаючих технологій є фітбол-гімнастика. Систематичне використання фітболів на заняттях формує навички правильної постави у дітей, розвиває м'язову та дихальну систему, сприяє формуванню правильного мовленнєвого дихання, тренує вестибулярний апарат, розвиває координацію рухів, функцію рівноваги та інші фізичні якості, сприяє зняттю напруги, допомагає стабілізувати емоційний стан.

Суглобову гімнастику ми з успіхом використовуємо в корекційній роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Вона показана всім дітям в профілактичних цілях та дітям з моторними та фізичними труднощами. Суглобова гімнастика − це різновид кінезіотерапії, яка допомагає дітям сформувати основні рухові навички, розвинути природні фізичні дані та зміцнити кістково-м'язову систему на початковій стадії її формування. Суглобова гімнастика для дітей не просто зміцнює кістково-м'язову систему, а й впливає на її психоемоційний стан, розвиток умінь працювати у групі [3].

Дихальна гімнастика займає значне місце в оздоровчій та корекційній роботі. Дихальна гімнастика особливо актуальна сьогодні в умовах стресових сітуаціях для дітей, які мають посттравматичний синдром, розлади аутичного спектру, порушення опорно-рухового апарату, емоційно-вольової сфери.

Запровадження такої ефективної освітньої технології як логоритміка на корекційно-розвиткових заняттях з дітьми – це низка вправ, завдань, ігор, що поєднує в собі музику і рухи, музику і слово, музику, слово і рухи. І все це спрямовано на виконання корекційних, освітніх та оздоровчих завдань.

Зорова гімнастика – один із важливих направлень корекційно-розвиткових занять. Дітям з функціональними сенсорними труднощами, а саме з порушенням зору ми особливу увагу приділяємо гімнастиці для очей. І в цьому напрямку роботи важлива тісна взаємодія з батьками та продовження виконання вправ дома з дітьми.

Ритміка, рухова активність − основна діяльність дитини. Вона позитивно впливає на формування тіла, розвиток організму та його функцій, а також на пізнання світу та розвиток соціальних навичок. Сприяє фізичному, психічному та соціальному благополуччю.

Одним із ефективних оздоровчих засобів впливу на організм дитини має спілкування з природою і використання доріжки здоров'я (така як трава, пісок, галька), оскільки вона стимулює стопу і покращує її природний функціонал.

Велике місце на корекційно-розвиткових заняттях ми надаємо елементам самомасажу. Масаж є одним з видів пасивної гімнастики. Під його впливом в рецепторах шкіри і м'язах виникають імпульси, які, досягаючи кори головного мозку, надають тонізуючу дію ЦНС, в результаті чого підвищується її регулююча роль відносно роботи всіх систем і органів. Під впливом самомасажу м'язова тканина краще забезпечується киснем і поживними речовинами, з неї швидше виводяться продукти розпаду. Суглобовий і зв'язковий апарат набувають більшої рухливості і еластичності, збільшується об'єм рухів у суглобах. Самомасаж є хорошою профілактикою травм і перевантажень.

Особливістю розвитку дітей з особливими освітніми потребами є труднощі в розвитку дрібної моторики через знижений м'язовий тонус, погану координацію рухів, що призводить до проблем в самообслуговуванні, опануванні письмом, маніпуляціями з предметами різного розміру та текстури. Маючи багаторічний досвід в використанні вправ для відновлення та укріплення дрібної моторики ми визначилися, що ефективними є вправи для пальців і кистей з використанням різних предметів.

Арттерапія – інноваційний напрям роботи, за допомогою якого художня творчість впливає на психічний стан особистості, сприяє пошуку ресурсів відновлення психічного здоров'я, що дуже важливо в умовах війни, подальшого розвитку та самовдосконалення особистості різного віку. Немовленнєві діти не завжди мають можливість висловити свої емоції, переживання, але відобразити на папері, вони це вміють.

Комплексний підхід щодо проведення корекційно-розвиткового заняття є дієвим, ефективним, мотивованим для дітей з особливими освітніми потребами.

Упровадження сучасних інноваційних методів у надані корекційно-розвиткових послуг дітям з особливими освітніми потребами забезпечило позитивну динаміку розвитку корекційного складника та збереження ментального та фізичного здоров'я дітей.

Список використаних джерел

1. Розпорядження голови обласної державної адміністрації від 04.12.2025 р. № 1227 «Про затвердження Програми розвитку освіти Запорізької області на 2026 −2029 роки». URL: http://osvita.zoda.gov.ua/programa_rozvitku_2023_2025/ (дата звернення: 24.12.2025 р.)

2. *Реабілітаційна система* «Павук» для підвісної терапії. URL: https://profmedmarket.com.ua/ua/p2125961648-reabilitatsionnaya-sistema-pauk.html (дата звернення: 23.10.2022 р.)

3. Чустрак А. П. Нетрадиційні види гімнастики / А. П. Чустрак. − Одеса: ПНПУ імені К. Д. Ушинського, 2021.− 39 с.

І. В. Пенцова
здобувач вищої освіти
Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди (місто Харків)

ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ЛОГОПЕДІЇ: СУЧАСНИЙ СТАН І ПЕРСПЕКТИВИ

Трансформація сучасного освітнього простору відбувається під впливом стрімкої цифровізації всіх сфер суспільного життя. Ці процеси не оминають і галузь спеціальної педагогіки, зокрема логопедію, де традиційні методи роботи поступово збагачуються можливостями інформаційних технологій. Ефективність цифрових інструментів у логопедичній роботі має як переконливі докази корисності, так і обґрунтовані застереження щодо можливих ризиків. Тому системний аналіз наявного досвіду та перспектив розвитку є актуальним для сучасних фахівців, які працюють з різними категоріями мовленнєвих порушень.

Особливої уваги заслуговує дислалія – порушення звуковимови при нормальному слуху та збереженій іннервації мовленнєвого апарату. Серед дітей молодшого шкільного віку дислалія є одним із найпоширеніших мовленнєвих порушень, що характеризується неправильною вимовою окремих звуків або груп звуків. Це порушення може негативно впливати на успішність навчання, комунікативну активність та емоційний стан дитини. Теоретичні, методичні питання корекції дислалії у вітчизняній логопедії досліджували Ю. О. Рібцун, Н. С. Гаврилова, В. В. Гладуш, М. О. Лепетченко, О. А. Токарєва, Н. В. Базима, Н. В. Чередніченко, С. О. Киріна, І. М. Сулятицький, А. В. Іскрижицька.

Робота логопеда з корекції звуковимови при дислалії включає кілька послідовних етапів: підготовчий, постановку звуку, його автоматизацію та

диференціацію. Саме етап автоматизації вимагає найбільше часу та зусиль, оскільки потребує багаторазового повторення правильної артикуляції в різних позиціях та мовленнєвих контекстах.

Практичний досвід логопедів засвідчує, що автоматизація звуків є найбільш тривалим і складним етапом корекційної роботи. Діти молодшого шкільного віку швидко втрачають інтерес до монотонного повторення складів, слів і фраз. Традиційні методи роботи з предметними картками, дзеркалом та друкованими посібниками не завжди забезпечують достатню мотивацію для систематичних занять.

У багатьох дітей з дислалією переважає мимовільна увага – вони важко концентруються на завданнях, що сприймаються як нецікаві або надто однотипні. Тривалість індивідуальних занять обмежена психофізіологічними можливостями дитини, а необхідність багаторазового повторення матеріалу часто викликає опір та небажання працювати. Саме тут на допомогу логопеду приходять цифрові технології як засіб урізноманітнення корекційного процесу та підвищення мотивації дітей.

Проблема впровадження цифрових технологій у логопедичну практику знайшла широке відображення у вітчизняній науковій літературі. Є цінними зауваження Т. Г. Коломоєць, яка досліджувала використання цифрових технологій у логопедичній роботі та обґрунтувала їхній потенціал для підвищення ефективності корекційного процесу [1]. Дослідниця акцентує увагу на можливостях мультимедійних програм у роботі з дітьми, що мають порушення мовлення.

Під кутом зору готовності педагогів до застосування цифрових інструментів розглядають це питання С. В. Чупахіна та В. В. Стинська. Автори наголошують на необхідності формування цифрової компетентності учителів-логопедів для ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами [4]. У їхньому дослідженні підкреслюється важливість методичної підготовки фахівців до роботи в цифровому середовищі.

Детальний аналіз цифрових інструментів представила С. В. Цимбал-Слатвінська, яка систематизувала цифрові інструменти в логопедичних практиках та визначила їхні дидактичні можливості для корекції різних компонентів мовленнєвої системи [3]. Дослідниця представила класифікацію програмних продуктів відповідно до етапів логопедичної роботи.

Питання цифрової компетентності логопеда в контексті освітніх реформ аналізують О. Станіченко, В. Поліщук та Т. Цегельник [2]. Науковці обґрунтовують необхідність оволодіння сучасними технологіями як обов'язкової складової професійної майстерності логопеда.

Водночас, аналіз наукової літератури засвідчує, що питання використання цифрових технологій саме на етапі автоматизації звуків у дітей молодшого шкільного віку з дислалією залишається недостатньо дослідженим. Більшість праць присвячена загальним аспектам впровадження цифрових засобів у логопедичну практику або роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Специфіка застосування цифрових технологій для автоматизації звуковимови

при дислалії, методичні особливості поєднання традиційних і цифрових методів на цьому етапі корекційної роботи потребують окремого наукового осмислення. Саме в цьому полягає актуальність і наукова новизна даного дослідження.

Серед ключових переваг використання цифрових технологій на етапі автоматизації слід виділити: підвищення мотивації через ігровий формат подачі завдань; можливість індивідуалізації темпу та обсягу вправ відповідно до потреб конкретної дитини; забезпечення полісенсорного впливу через поєднання зорового, слухового та кінестетичного каналів сприйняття; можливість самостійного виконання вправ у домашніх умовах під контролем батьків.

Яскравий, динамічний інтерфейс сучасних програмних засобів природним чином утримує увагу дитини, забезпечуючи ненав'язливе, але стійке залучення до корекційної діяльності. Водночас необхідно підкреслити, що цифрові технології не замінюють традиційну логопедичну роботу, а доповнюють та урізноманітнюють її. Комп'ютер є потужним інструментом, але не замінником логопеда. Ефективне використання цифрових ресурсів можливе лише при органічному вписуванні у загальну систему корекційної роботи [4].

Впровадження інформаційно-комп'ютерних технологій у процес автоматизації звуків стикається з певними викликами. Насамперед, це нерівномірний доступ до техніки та Інтернету, особливо в сільській місцевості. Важливою проблемою є також обмежена кількість якісних україномовних логопедичних програм, спеціально адаптованих для роботи з дітьми з дислалією. Часові обмеження роботи з екраном для молодших школярів також потребують уваги та чіткого дозування.

Науковці активно працюють над дослідженням ефективності цифрових технологій у логопедичній практиці, проте залишається потреба у створенні спеціалізованих методичних розробок для автоматизації звуків у дітей молодшого шкільного віку з дислалією.

Перспективними напрямами подальшої роботи є: розроблення україномовного програмного забезпечення, орієнтованого конкретно на етап автоматизації звуків; створення методичних рекомендацій щодо оптимального поєднання традиційних та цифрових методів; емпіричне дослідження порівняльної ефективності різних програмних продуктів при автоматизації різних груп звуків; розроблення системи дистанційної підтримки домашньої роботи з автоматизації звуків.

Лише комплексний підхід, що поєднує кращі традиції вітчизняної логопедії з можливостями сучасних цифрових технологій, може забезпечити оптимальні результати в корекції звуковимови у дітей з дислалією.

Список використаних джерел

1. Коломоєць Т. Г. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Вип. 44. С. 17–23.

2. Станіченко О., Поліщук В., Цегельник Т. Цифрова компетентність логопеда у вимірі сучасного дискурсу НУШ. Молодь і ринок. 2024. № 11 (231). С. 36-41

3. Цимбал-Слатвінська С. В. Цифрові інструменти в логопедичних практиках. Інноваційна педагогіка. 2025. Вип. 79. Том 2. С. 86–91.

4. Чупахіна С. В., Стинська В. В. Цифрові технології в корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: готовність учителів-логопедів. Педагогіка XXI століття: сучасний стан та тенденції розвитку: колективна монографія : у 2 ч. / відп. за випуск О. Є. Карпенко. Львів-Торунь : Ліга-Прес, 2021. С. 916–951.

Ю. В. Пінчук,
кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ЕВОЛЮЦІЯ ТЕХНІЧНОГО ІНСТРУМЕНТАРІЮ В ЛОГОПЕДІЇ: ВІД МЕХАНІЧНОГО ВПЛИВУ ДО ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИХ ПРОГРАМНИХ КОМПЛЕКСІВ

Сучасна логопедія переживає етап стрімкої цифрової трансформації. Шлях, який подолала галузь, вражає: від простих металевих пристосувань для механічної постановки звуків і масажу до складних алгоритмів штучного інтелекту, здатних аналізувати мовлення людей і добирати мовленнєвий матеріал для подолання мовленнєвих порушень. Ця еволюція не просто дає нові прилади в кабінет фахівця, вона докорінно змінює методологію корекційно-логопедичної роботи, роблячи її більш точною, швидкою і цікавою для дитини.

У роботі ми розглянемо цей технологічний шлях та з'ясуємо, як технічні засоби допомагають зробити процес корекції мовлення ефективнішим або надають засоби, які замінять усне мовлення більш доступними способами спілкування – альтернативними.

Питаннями сучасних технологій та інструментарію в логопедичній науці і практиці займалися такі українські дослідники, як М. Берегова, Д. Борулько, І. Брушневська, О. Качуровська, А. Король, О. Ласточкіна, Н. Лопатинська, Н. Пиляєва, С. Притиковська, Н.Савінова та ін. [1; 2; 4; 5] Також слід задати низку вчених, які вивчали проблему використання засобів альтернативної і додаткової комунікації з дітьми з обмеженнями комунікативної діяльності (О. Кривоногова, І. Марченко, Г. Усатенко, М. Чайка, Т. Швалюк та ін.) [3; 6].

Можна представити певну класифікацію логопедичного інструментарію: механічні допоміжні засоби, комп'ютерні та цифрові технології, інтерактивне обладнання, асистивні технології, ШІ-технології.

Історично першими інструментами у логопедичній практиці почесне місце посіли механічні засоби. Попри стрімкий розвиток технологій, механічні засоби залишаються «золотим стандартом» та фундаментом логопедичної практики. На базовому рівні ми використовуємо логопедичні зонди та зондозамінники (наприклад, класичні зонди для постановки звуків Ф. Рау, Л. Волкової, Н. Пиляєвої). Вони є незамінними на етапі пасивної постановки звуків, коли дитина через певні фізіологічні особливості не може самостійно надати язику

необхідного положення. Або масажні зонди О. Новікової, Н. Пиляєвої, логостимулони Н. Пиляєвої для відпрацювання м'язів артикуляційного апарату перед постановкою звуків.

Важливою складовою є також сучасні вібромасажери, такі як Z-vibe, лицевий вібромасажер Five Vib та ін. Вони дозволяють ефективно працювати з тонусом м'язів артикуляційного апарату при дизартрії. Використання таких інструментів значно прискорює підготовчий етап формування правильної звуковимови, готуючи м'язи до активної мовленнєвої діяльності.

Наступним щаблем еволюції стали пристрої, які використовують ефект біологічного зворотного зв'язку (БЗЗ). Головна інновація тут полягає у візуалізації процесів за допомогою спеціальних датчиків дихання, мікрофонів або датчиків м'язової активності. Дитина бачить свій голос чи вдих у формі вогників, графіків або руху ігрових персонажів. Першим приладом можна назвати поліфонатор, який використовували у корекції фонетичних порушень і заїканні. За цим принцом в Україні у 2005 році під керівництвом Б. Мороза був розроблений слухомовленнєвий тренажер поліфонатор ВІДЕО + з програмним забезпеченням «Живий звук».

Більш сучасними можна назвати спеціалізовані тренажери, як-от «Дельфа-142.1», дозволяють перетворити нудні вправи на ігрові сюжети. Дитина отримує можливість бачити свої помилки та досягнення в реальному часі. Для логопеда це означає перехід до об'єктивної оцінки: замість суб'єктивного сприйняття «на слух», фахівець отримує точні цифрові показники тривалості видиху або частоти голосу.

Перехід до програмного забезпечення приніс у логопедію гейміфікацію. Навчально-ігрові програми, наприклад «Ігри для Тигри», навчально-програмний комплекс «Адаптація – Лого» О. Качуровської, стали потужним інструментом для корекції фонетико-фонематичного і загального недорозвитку мовлення [1; 2].

Мобільні додатки (Speech Tech) (Speech Blubs, Articulation Station) зробили логопедію доступною за межами кабінету. Вони дозволяють батькам якісно підтримувати процес корекції вдома, забезпечуючи безперервність навчання.

Актуальним на сьогодні в логопедичній практиці є використання інтерактивного обладнання: інтерактивні дзеркала, підлоги і пісочниці. Інтерактивне дзеркало може виконувати як свою основну традиційну роль контроля за власно артикуляцією та прикладом логопеда, а також дозволяє бачити свою артикуляцію поруч з еталонним відео у записі, а також записувати власне мовлення для подальшого аналізу.

Інтерактивні підлоги і пісочниці створюють ігрове середовище з доповненою реальністю (англ. AR) для розвитку загальної, ручної моторики та просторового орієнтування, що прямо впливає на мовлення.

Окреме місце посідають асистивні технології – технології альтернативної та додаткової комунікації (англ. AAC). Діти із тяжкими комунікативними обмеженнями застосовують планшети з синтезаторами мовлення, електронні комунікатори та системи керування поглядом (eye-gaze systems) та ін.

Застосунки типу Proloquo2Go надає можливість створювати індивідуалізовані комунікаційні дошки, які допомагають користувачам виражати свої думки та потреби за допомогою символів, картинок та тексту, таким чином стають «голосом» для дітей, які мають тяжкі порушення мовлення, дозволяючи їм висловлювати свої потреби та соціалізуватися.

Сьогодні ми стоїмо на порозі нової ери — використання штучного інтелекту. Системи автоматичного розпізнавання мовлення (ASR) вже здатні аналізувати чіткість вимови, правильність вживання лексем і граматичних форм з високою точністю, надаючи миттєвий зворотний зв'язок, наприклад, добирають необхідний мовленнєвий матеріал для корекційної роботи – автоматизації звуків, уточнення словника та ін.

ШІ-асистенти допомагають логопеду персоналізувати плани навчання, аналізуючи великі масиви даних про прогрес конкретної дитини. Вони автоматизують робочі процеси: документування занять, формування звітів та графіків успішності. Це звільняє час фахівця для живої, творчої та емоційної взаємодії з пацієнтом.

Підбиваючи підсумки, варто зазначити, що жоден, навіть найсучасніший гаджет чи програма, не замінить живого спілкування та фахового погляду логопеда. Проте технічні засоби — від класичного зонда до ШІ-асистента — є потужними союзниками фахівця. Вони дозволяють візуалізувати складні процеси, підтримувати високу мотивацію дитини та забезпечувати точність моніторингу результатів. Еволюція інструментарію в логопедії не означає заміну людини машиною. Навпаки, сучасні технології дають логопеду «надздібності»: бачити невидиме, об'єктивно оцінювати прогрес та залучати дитину до гри. Майбутнє галузі полягає в синергії професійного досвіду логопеда та безмежних можливостей інтелектуальних програмних комплексів.

Список використаних джерел

1. Звєкова В.К, Качуровська О.Б., Лисенко І.С. Інноваційні підходи в логопедії: від традиційних методик до цифрової інклюзії. *Наука і техніка сьогодні.* 2025. Вип. 13/54, т. 2. С. 1003-1012. https://perspectives.pp.ua/index.php/nts/article/view/34689/34662
2. Качуровська О.Б. Інформаційно-комунікативні технології у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Наукові записки*. 2017. №134. С.122-129. URL:http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/20205/1/Kachurovskaya.pdf
3. Марченко І.С. Педагогічні технології комунікативного розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення (логопедична робота): Навчальний посібник для студентів вищих педагогічних навчальних закладів. Спеціальність: Корекційна освіта (логопедія і спеціальна психологія). – 1-е видання. К.: ДІА, 2019. 148 с.
4. Марченко І.С. Сучасні логопедичні технології у подоланні мовленнєвих розладів у дітей із порушеннями психофізичного розвитку. *Логопедія №1*. 2011 с. 41-44. http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/10754/Marchenko.pdf?sequence=1
5. Савінова Н.В., Борулько Д.М., Берегова М.І. Інформаційні технології та технічні засоби корекційного навчання. Навчально-методичний посібник. Миколаїв: видавець Торубара В.В., 2019. 173 с.
6. Чайка М. С., Усатенко Г. В., Кривоногова О. В. Теорія та практика використання альтернативної комунікації для осіб з особливими освітніми потребами: навчально-методичний посібник. К.: ФОП Усатенко Г.В., 2021. 80 с.

Н. О. Рахуба
кандидат педагогічних наук,
Заклад дошкільної освіти
компенсуючого типу №219 (місто Київ)
С.І. Геращенко
кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
А. В. Ціла
здобувач вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ІГРОВОЇ АКТИВНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

У сучасній психолого-педагогічній теорії та практиці ігрова діяльність визнається не просто проведенням дозвілля дітей, а соціально орієнтованою формою активності, що є центральним механізмом когнітивного, соціального та емоційного розвитку дитини. В умовах нейротипового онтогенезу гра виступає природньо стимулює нейронні зв'язки та формує виконавчі функції мозку. Проте для дітей із порушеннями зору становлення гри є альтернативним шляхом розвитку, який супроводжується низкою специфічних труднощів, які залежать від цілеспрямованого педагогічного керівництва.

На етапі раннього дитинства закладаються фундаментальні соціальні та когнітивні засади, проте через дефіцит сенсорного досвіду цей процес зазнає суттєвих деформацій. Відсутність візуальних стимулів суттєво гальмує розвиток соціальної усмішки та ускладнює формування стійкого образу матері, що перешкоджає диференціації власного «Я» [1]. Відсутність механізму візуального наслідування створює об'єктивні бар'єри для спонтанного засвоєння ігрових дій.

У дітей із порушеннями зору етап символічного заміщення предметів фіксується зі значною затримкою - лише у віці 30–42 місяців, тоді як у нормі цей процес завершується до 18-24 місяців [2]. Тривалий час ігрова активність залишається на рівні неспецифічних маніпуляцій, а на тлі сенсорного голоду виникають компенсаторні стереотипні рухи («блайндізми»), такі як розхитування чи натискання на очі. Для подолання цих явищ ефективною є концепція «Активного навчання» (J. Nicholas [3]), яка передбачає використання спеціального просторового середовища (наприклад, «Little Room»), де дитина отримує негайний тактильний та аудіальний відгук на власні рухи. Важливою є також стратегія «Hand-under-Hand» (рука під рукою), яка стимулює дослідницький інтерес малюка без директивного маніпулювання його діями.

Як зазначає Є. Синьова, у цей період молодшого та середнього дошкільного віку (3–5 років) спостерігається суттєва дивергенція розвитку

порівняно з нейротиповими дітьми цього віку. Якщо в нормі вже розгортається сюжетно-рольова гра, то для дітей із порушеннями зору провідною залишається предметна ігрова взаємодія. Визначальною характеристикою цього віку є виражена диспропорція між відносно збереженою мовленнєвою сферою та збідненим моторним компонентом, що призводить до виникнення феномену «вербалізму» [2]. Через збіднений чуттєвий досвід ігровий сюжет розгортається переважно у словесному просторі, тоді як реальні предметно-ігрові дії залишаються стереотипними та примітивними. Крім того, дітям складно здійснювати узагальнення та використовувати предмети-замінники. Додатковим маркером зниженої пізнавальної активності є відсутність «улюбленої іграшки» - діти часто пасивно маніпулюють лише тими предметами, що випадково потрапили до їхніх рук. Для подолання вербалізму тифлопедагогіка рекомендує використовувати іграшки з тактильними та аудіальними ознаками, які слугують зовнішньою опорою для утримання ігрового задуму [2].

У старшому дошкільному віці розгорнута колективна сюжетно-рольова гра у дітей із порушеннями зору самостійно не виникає через неможливість візуального спостереження за зразками поведінки дорослих. За дослідженнями Є. Синьової [2], соціальні взаємостосунки у грі проходять чотири рівні: від неспецифічних дій з іграшками без сюжету до повноцінного співвіднесення дій із наперед визначеною роллю. Дефіцит зору унеможливлює зчитування невербальних сигналів (міміки, жестів), що критично ускладнює взаємодію. Діти проводять близько 56% часу у грі наодинці або обирають стратегію «гри поруч». Неспроможність адекватно декодувати ролі партнерів призводить до конфліктів та емоційно-вольових порушень, зокрема підвищеної тривожності, агресивності чи відмежованості від навколишнього світу.

При недостатньому розвитку ігрової діяльності формування навичок ігрової діяльності відбувається через спільне програвання ситуацій і поетапний супровід педагога. Особливої актуальності набуває використання ігрових технологій на заняттях з іноземної мови. Гра тут стає провідною корекційною технологією, що знімає психологічні бар’єри та адаптує дитину до соціуму. Використання мультимодальних ігор (сюжетно-рольових із тактильними матеріалами, музично-рухливих та інтерактивних аудіо-вправ) значно покращує мовну компетенцію, сприяє подоланню вербалізму та розширенню словникового запасу. Інтеграція методу TPR (повної фізичної відповіді) та ігор-драматизацій дозволяє дітям із порушеннями зору не лише засвоювати іншомовні конструкції, але й долати тривожність і переходити до активної соціальної взаємодії з однолітками.

Розвиток ігрової діяльності дітей дошкільного віку із порушеннями зору характеризується уповільненими темпами, наявністю стереотипних маніпуляцій, феноменом вербалізму та труднощами у соціальній кооперації. Однак за умови систематичного тифлопедагогічного супроводу, просторової адаптації та використання спеціальних методик гра перетворюється на найпотужніший інструмент компенсації зорової депривації, підготовки до навчальної діяльності та успішної соціальної інтеграції дитини

Список використаних джерел

1. Кобильченко В. В. Психологія розвитку дітей з порушеннями зору : монографія. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2023. 280 с.
2. Синьова Є. П. Тифлопсихологія : підручник. Київ : Знання, 2008. 365 с.
3. Nicholas J. Sensory Integration and Stereotypical Behaviors in Visually Impaired Children. Journal of Special Education. 2022. Vol. 56, № 2. P. 89–104.

О. С. Савицька
викладач кафедри початкової і спеціальної освіти,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького (місто Черкаси)
А. А. Багатченко
здобувачка вищої освіти,
Черкаський національний університет
імені Богдана Хмельницького (місто Черкаси)

РІВЕНЬ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ЯК ЧИННИК ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Ключовим чинником для соціальної адаптації людини є формування її мовлення. Так, саме від комунікативної функції мовлення значною мірою залежить здатність налагоджувати стосунки з іншими. Особливо актуальним це питання стає у дошкільному віці, коли інтенсивно розвивається здатність дитини до усвідомленого вербального спілкування. При розладах аутистичного спектру (РАС) порушується базова здатність використовувати мовлення для встановлення контакту, що виявляється у значних затримках його розвитку. Окрім того, діти з РАС часто мають обмежений, або мінімальний словниковий запас і труднощі з комунікацією. Це суттєво позначається і на їхній здатності вербалізувати емоції. Крім того, проблема розвитку мовлення та емоційної лексики дітей із розладами аутистичного спектра набуває особливої актуальності в умовах стрімкого зростання кількості таких дітей в Україні, про що доповідають дослідження вітчизняних науковців Л. О. Турової та Т. А. Вежновець [3].

Метою статті є визначення поняття «емоційна лексика» та синтез індивідуальних моделей корекційно-розвиткової роботи щодо формування емоційної лексики, який враховує особливості розвитку дітей з РАС.

Як зазначає Я. О. Ільічова та Т. Г. Соловйова у дітей з РАС розрізняють кілька основних форм мовленнєвих порушень. Зокрема, до них відносять: алалію; мутизм; дизартрію; апраксію; системне недорозвинення мовлення. Також дослідники відзначають, що в однієї дитини можуть поєднуватися кілька з наведених порушень, що значно ускладнює корекцію [2].

Практично встановлено, що переважна більшість дітей з РАС мають системний характер порушень мовлення. Значна частина розладів

комунікативної функції у цих дітей пов'язана з недостатньою сформованістю емоційної сфери або з дефіцитом сенсорної інтеграції. Також впливовим є порушення спільної уваги, що призводить до труднощів наслідування та в результаті ускладнює формування мовлення. Незважаючи на відомі загальні закономірності становлення емоційної лексики, питання того, як саме рівень мовленнєвого розвитку впливає на розвиток емоційної лексики у дітей з РАС, залишається недостатньо дослідженим, а визначення терміну «емоційна лексика» ми взагалі не зустрічали у роботах науковців.

Відомо, що кожна дитина з РАС є унікальною. Якась майже не розмовляє, інша спершу використовує словник в межах вікової норми, а згодом регресує, треті ж говорять простими фразами, однак не використовують мову спонтанно для спілкування. Така мозаїчність стану мовлення робить логопедичну роботу із цими дітьми майже завжди індивідуальною. Крім того складнощі під час корекційної роботи можуть викликати стани емоційної лабільності таких дітей.

Емоційна лексика включає слова, якими дитина позначає власні емоції та емоційні реакції інших. При онтогенетичному розвитку словника емоційної лексики дитина може пояснити, що відчуває. Тому навчити дитину називати, розуміти та розрізнювати емоції людей є важливою частиною розвитку її соціально-емоційної сфери, а це означає, що важливим чинником розвитку мовлення дитини є робота над її словником емоційної лексики.

У нормі дитина називає базові емоції, такі як щастя, сум, гнів, страх, відраза, здивування, що з’являються у середньому між третім і п’ятим роками життя. Причому з віком словниковий запас поступово зростає та суттєво розширюється у шкільному віці.

Проте словниковий запас дитини з РАС безпосередньо обмежує коло слів, з яких може формуватися емоційна лексика. Якщо дитина має тяжке порушення мовлення, то назви емоцій в її словнику, закономірно відсутні або зведені до найпростіших. Характерними замінами таких слів є невербальні жести, мімічні прояви та емоційні вигуки.

Мовлення сприяє узагальненню та фіксації внутрішнього досвіду. Так, наприклад, словом «гнів» дитина не тільки називає відчуття, а й пов’язує його з відповідними ситуаціями та виразами обличчя. У дітей з РАС, які мають низьку здатність до побудови узагальнень і символічних асоціацій, цей механізм спрацьовує недостатньо. Тобто навіть за умови певного слухового сприйняття слова – назви емоцій, вони можуть не пов'язувати мовну одиницю з семантичним значенням.

Отже, в роботі з дітьми з РАС спостерігається тісний зв’язок між покращенням мовленнєвої активності та розширенням комунікативних можливостей. Це свідчить про те, що розвиток загального словника тісно пов'язаний зі становленням емоційної лексики та покращенням взаємодії, емпатії.

Проаналізувавши публікації Gerlind Grosse, Berit Streubel, Catherine Gunzenhauser, Henrik Saalbach [1], ми спробували сформувати власне визначення для поняття «емоційна лексика». Вважаємо, що це сукупність слів і

виразів, що позначають емоційні стани та є необхідним ресурсом емоційного саморегулювання, емпатії і вербалізації почуттів дитини, що у цілому є важливим чинником розвитку мовлення особи у цілому.

Для узгодження рівня мовлення з розвитком емоційної лексики пропонуємо комплексний підхід, що адаптує завдання до поточного мовленнєвого рівня дитини. Можна виділити такі ключові напрямки корекційної роботи, як: використання візуальних опор, соціальні історії, оповідання, пряме моделювання, використання інформативно комунікативних технологій та ігрові вправи на словотворення.

Не менш важливим також є міждисциплінарний вплив – спільна робота корекційного педагога з психологом. Спільні розвиткові програми можуть включати роботу логопеда з поняттям-словом (його вимовою, морфологією, семантичним значенням) та психологом, який використає це поняття-слово в ігровій формі в різних видах корекційної роботи.

Отже, рівень сформованості мовлення суттєво впливає на формування емоційної лексики у дітей з РАС. Недостатній об'єм лексики обумовлює надзвичайно бідний словник почуттів, а особливості сприймання інформації при РАС додатково гальмують цей процес. Досвід свідчить, що цілеспрямоване мовленнєве навчання, зокрема з опорою на візуальні та емоційні стимули, призводить до помітного розширення емоційної лексики у таких дітей. Таким чином, соціально-емоційний розвиток дошкільників з РАС необхідно підтримувати через міждисциплінарну співпрацюю та взаємодію з батьками.

Список використаних джерел

1. Let’s Talk About Emotions: the Development of Children’s Emotion Vocabulary from 4 to 11 Years of Age / G. Grosse та ін. *Affective Science*. 2021. Т. 2. С. 150–162. URL: https://link.springer.com/article/10.1007/s42761-021-00040-2#:~:text=et%20al,For (дата звернення: 04.03.2026).

2. Ільічова Я. О., Соловйова Т. Г. Особливості мовленевого розвитку дітей дошкільного Віку з розладами аутистичного спектру. *Спеціальна освіта та соціальна інклюзія: виклики XXI століття* : Матеріали конференції II Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю, Запоріжжя, 25 жовт. 2023. 2023. С. 52–54. URL: https://www.znu.edu.ua/faculty/spp/students/zb__rnik_tez_konferents__yi_22_11_2023.pdf#page=53 (дата звернення: 04.03.2026).

3. Турова Л., Вежновець Т. Динаміка захворюваності та поширеності розладів аутистичного спектра в дитячому віці в Україні. *Сучасна педіатрія. Україна*. 2024. Т. 8. С. 65–71. URL: https://doi.org/10.15574/SP.2024.8(144).6571 (дата звернення: 04.03.2026).

І. О. Сасіна
кандидат психологічних наук, доцент,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
І. Ю. Бобень
здобувач вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

РОЗВИТОК ЗОРОВОГО СПРИЙМАННЯ ДІТЕЙ З КОСООКІСТЮ ТА АМБЛІОПІЄЮ ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ІГРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасна офтальмологія та спеціальна освіта в Україні та світі переживають етап глибокої цифрової трансформації, під час якої традиційні методи лікування функціональних порушень зору у дітей поступово доповнюються високотехнологічними інтерактивними рішеннями [2, 3]. Амбліопія та косоокість залишаються основними причинами порушення зору серед дітей, що без ранньої корекції призводить до стійкої втрати працездатності, обмеження професійного вибору та глибокої соціальної дезадаптації особистості [1].

Розвиток зорового сприймання є складним нейрофізіологічним процесом, важливою умовою якого є чіткість зображення на сітківці та симетрія очних яблук. За наявності косоокості порушується паралельність зорових осей, що унеможливлює злиття двох монокулярних зображень у єдиний фузійний образ. У відповідь на це мозок дитини адаптується шляхом пригнічення зорових сигналів від ока, що косить. Така компенсаторна реакція призводить до формування стійкого пригнічення. Якщо патологічний стан зберігається тривалий час, у дитини розвивається дисбінокулярна амбліопія, за якої гострота зору значно знижується навіть при використанні оптимально підібраних оптичних лінз.

Історично золотим стандартом лікування амбліопії вважалася пряма оклюзія – механічне заклеювання здорового ока (патчинг) з метою примусової стимуляції активності амбліопічного. Проте, незважаючи на доведену клінічну ефективність, цей метод має низку суттєвих обмежень: низький рівень прихильності у дітей (менше 50%), виражений психологічний дискомфорт, ризик розвитку оклюзійної косоокості та неможливість формування бінокулярної взаємодії в режимі реального часу. Сучасні наукові дослідження доводять, що амбліопія є насамперед проблемою бінокулярного пригнічення, за якого мозок активно ігнорує сигнал від одного ока з метою уникнення двоїння зображення.

Відтак, справжнім методологічним проривом став перехід до дихоптичної терапії, що лягла в основу інноваційних ігрових платформ, таких як OKOLO VISION. Дихоптичний підхід передбачає одночасну стимуляцію обох очей різними візуальними образами. Завдяки створенню умов підвищеної контрастності або яскравості для амбліопічного ока та послаблення стимулу для

здорового, зорова кора головного мозку змушена інтегрувати зображення від обох очей. Цей процес інтенсивно активує нейропластичність навіть поза межами традиційного фізіологічного «критичного періоду» розвитку дитини [2].

Інтерактивні ігри на платформі OKOLO VISION використовують динамічні візуальні стимули, що базуються на активації нейронів зорової кори за допомогою решіток просторової частоти та об’єктів різної форми й кольору. Методики, які у минулому потребували використання громіздких стаціонарних апаратів (наприклад, Амбліокору або Синоптофору), сьогодні реалізовані в програмному забезпеченні, що дозволяє проводити високоефективні тренування у форматі відео-комп’ютерного аутотренінгу. Зазначена хмарна система включає комплекс спеціалізованих вправ: ігри «Пазли» та «Тандем» спрямовані на зорову фіксацію, бінокулярну координацію та контроль супресії; «Фузія Гоу» і «Фузія Дуо» тренують фузію та вергенцію; а «Магічні фрукти» і «Тетріс» забезпечують розвиток зорово-моторної координації. Використання анагліфних (червоно-синіх) окулярів у певних ігрових режимах дозволяє реалізувати дихоптичну стимуляцію, де кожне око бачить лише свою частину ігрового процесу, змушуючи обидва ока працювати злагоджено [2].

Однією з ключових переваг інтерактивних технологій порівняно з традиційними методами є психологічний аспект та значне покращення прихильності до лікування (комплаєнсу). Якщо під час оклюзії діти часто відчувають себе стигматизованими та відчуженими від колективу однолітків, то комп'ютерна ігрова терапія сприймається ними як нагорода або розвага. Дослідження підтверджують, що прихильність до цифрових методів терапії перевищує 85%, на відміну від 50% при застосуванні традиційних оклюдерів. Механізми гейміфікації, такі як прогресивні рівні, збір бонусів та розблокування нових віртуальних світів, створюють потужне позитивне емоційне підкріплення. Це має особливе значення для дітей віком 4–12 років, у яких ігрова діяльність виступає провідною формою активності. Ефективність таких ігор зумовлена їхньою здатністю природно утримувати увагу дитини протягом 30–40 хвилин щоденно, що є критичною умовою для досягнення стабільного терапевтичного результату.

Клінічна дієвість ігрових технологій підтверджується численними дослідженнями на вітчизняному та глобальному рівнях. Зокрема, дослідження фахівців Вінницького національного медичного університету продемонструвало, що комбіноване лікування, яке поєднує стандартну ортоптику та домашні тренування з OKOLO VISION, забезпечує статистично вищу загальну ефективність у відновленні бінокулярного зору порівняно з лише базовою терапією [2]. Регулярна стимуляція пластичності зорової кори за межами клініки дозволяє підтримувати безперервну інтенсивність терапії. Міжнародний мета-аналіз 21 рандомізованого контрольованого дослідження також довів, що відеоігри є дієвим інструментом підвищення гостроти зору при амбліопії, а поєднання ігрових платформ із оклюзією дає найкращі клінічні результати. Важливо відзначити, що ігрова терапія покращує не лише візуальні

функції, але й загальну моторику: діти демонструють кращі результати в тестах на рівновагу та точність рухів, що свідчить про глибокий комплексний вплив гейміфікації на центральну нервову систему.

В умовах повномасштабної війни в Україні впровадження цифрових технологій набуло екзистенційного значення, оскільки велика кількість дітей у прифронтових регіонах втратила доступ до стаціонарної медичної інфраструктури. Мобільні додатки та хмарні платформи дозволяють проводити корекційну роботу навіть в укриттях за допомогою смартфона чи планшета, тим самим запобігаючи незворотному регресу у розвитку дитини. Застосування таких технологій повністю відповідає Національній стратегії зі створення безбар'єрного простору в Україні [3].

Водночас, впровадження цифрової терапії вимагає обережності та професійного нагляду. Серед зафіксованих ризиків є ймовірність розвитку збіжної косоокості внаслідок надмірної акомодації під час інтенсивних занять на близькій відстані. Для запобігання цьому необхідно суворо дотримуватися безпечної дистанції від екрана (близько 40 см). Крім того, ефективність деяких ігрових методик може знижуватися у віковій групі старше 10–12 років, а самі цифрові інструменти не здатні усунути фізичні перешкоди у зоровому каналі, такі як катаракта.

Підсумовуючи, можна стверджувати, що використання інтерактивних ігрових технологій є сучасним, науково обґрунтованим напрямом нейровізуальної реабілітації. Перехід від пасивних методів корекції до активної дихоптичної стимуляції в ігровій формі дозволяє не лише ефективно підвищувати гостроту зору та відновлювати бінокулярність, але й суттєво покращувати комплаєнс. Для забезпечення інклюзивного простору медичним та освітнім закладам доцільно інтегрувати такі цифрові інструменти у стандартні протоколи лікування та супроводу дітей із особливими освітніми потребами. Цифрова трансформація цього напряму створює безбар'єрне середовище, гарантуючи дітям з порушеннями зору право на якісну самореалізацію.

Список використаних джерел

1. Гребенюк Т.М., Сасіна І.О. Педагогічна корекція зорового сприймання у дітей з порушеннями зору. РЕФРАКЦІЙНИЙ ПЛЕНЕР`19: науково-практична конференція з міжнародною участю 17-19 жовтня 2019 року: збірник праць під редакцією професора С. О. Рикова. Київ. 2019. С. 30-32.

2. Гріжимальська, К., & Веретельник, С. (2024). Перші результати впровадження програми Okolo Vision для відновлення бінокулярного зору. *Архів офтальмології та щелепно-лицевої хірургії України*, *1*(2), 68–73. DOI: https://doi.org/10.22141/aomfs.1.2.2024.13

3. Danilavichiutie, E., Sasina, I., Herashchenko, S., Konstantynenko, L., & Rashydova, S. (2026). Equality and inclusiveness in distance education: sen discourse. *Humanidades & Inovação*, *13*(2), 390-404. URL: https://revista.unitins.br/index.php/humanidadeseinovacao/article/view/11030

Ю. В. Симутенко
здобувач вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)

ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ТЕХНІК ЯК ІННОВАЦІЙНОЇ СТРАТЕГІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ПОДОЛАННЯ ТРИВОЖНОСТІ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасний етап реформування спеціальної та інклюзивної освіти зумовлює необхідність пошуку інноваційних стратегій корекційно-розвиткової роботи з особами з особливими освітніми потребами. Особливої актуальності набуває проблема подолання тривожності у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями, оскільки емоційна нестійкість суттєво ускладнює процес їх соціалізації та навчання. За визначенням М. В. Савчина, тривожність є стійкою індивідуально-психологічною властивістю, що проявляється у схильності до переживання занепокоєння в різних життєвих ситуаціях [3, с. 12].

У дітей з інтелектуальними порушеннями тривожність може мати як біологічне, так і соціально зумовлене підґрунтя. Вона проявляється у страхах, невпевненості, униканні контактів, підвищеній збудливості або, навпаки, загальмованості. Як зазначає В. М. Синьов, особливості психічного розвитку цієї категорії дітей потребують спеціально організованого педагогічного впливу, що враховує їх пізнавальні та емоційно-вольові особливості [4, с. 45].

Інноваційні стратегії корекційно-розвиткової роботи передбачають інтеграцію сучасних психолого-педагогічних підходів, активних методів і технологій. Одним із найбільш ефективних засобів впливу на емоційну сферу дошкільників є гра. Згідно з положеннями інклюзивної освіти, освітній процес має бути особистісно орієнтованим та емоційно безпечним [1, с. 28]. Саме гра створює природне середовище для розвитку дитини, сприяє зниженню внутрішнього напруження та формуванню позитивного досвіду взаємодії.

Використання ігрових технік у корекційно-розвитковій роботі дозволяє реалізувати принципи доступності, наочності, діяльнісного підходу. Психогімнастичні вправи допомагають дітям усвідомлювати власні емоції та регулювати їх; сюжетно-рольові ігри сприяють формуванню соціальних навичок; релаксаційні вправи у формі гри забезпечують зниження фізіологічного напруження. Дослідники підкреслюють, що систематичне застосування ігрових методів позитивно впливає на емоційний стан дітей з особливими освітніми потребами [2, с. 63].

Особливої уваги заслуговують такі техніки, як казкотерапія, арттерапія, сенсорно-рухові ігри, ігри на перевтілення. Через символічні образи дитина має можливість безпечно прожити власні страхи, трансформувати негативні переживання у прийнятні форми поведінки. Важливо, щоб педагог забезпечував

чітку структуру заняття, використовував візуальні підказки, позитивне підкріплення та підтримував атмосферу довіри.

Інноваційність підходу полягає у комплексності застосування ігрових технік, їх інтеграції в систему корекційно-розвиткових занять, індивідуалізації відповідно до можливостей кожної дитини. Практичний досвід засвідчує, що регулярне використання ігрових технологій сприяє зниженню рівня ситуативної тривожності, покращенню комунікативних навичок, підвищенню активності дітей у взаємодії з однолітками та дорослими.

Таким чином, використання ігрових технік є ефективною інноваційною стратегією корекційно-розвиткової роботи з подолання тривожності у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні програмно-методичного забезпечення та емпіричній перевірці результативності впровадження комплексної системи ігрових технологій у практику спеціальної освіти.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи розвитку : монографія. Київ : Педагогічна думка, 2019. 272 с.

2. Левченко І. В. Психолого-педагогічні основи корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами : навч. посіб. Київ : Центр учбової літератури, 2018. 224 с.

3. Савчин М. В. Вікова психологія : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2018. 384 с.

4. Синьов В. М. Основи корекційної педагогіки : підручник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 312 с.

Є. Синьова
доктор психологічних наук,
професор, професор кафедри спеціальної педагогіки,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (місто Харків)
А. Михайліченко
здобувач вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (місто Харків)

РОЛЬ СЛУХОВОГО СПРИЙМАННЯ У РОЗВИТКУ СЕМАНТИЧНОГО КОМПОНЕНТУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗІ ЗНИЖЕНИМ ЗОРОМ

Сучасна освіта орієнтована на інклюзію та дитиноцентризм, що передбачає підтримку розвитку дітей з особливими потребами, зокрема дітей зі зниженим зором. У старшому дошкільному віці формуються ключові мовленнєві навички, важливими серед яких є семантичні компоненти мовлення — словниковий запас, розуміння значення слів і виразів. У дітей зі зниженим зором спостерігаються труднощі в розвитку семантики через

обмежений візуальний досвід, що робить слухове сприймання критично важливим для мовного розвитку [1, с. 45–47].

Слухове сприймання — це здатність дитини правильно розпізнавати, диференціювати та інтерпретувати звуки мови. У дітей зі зниженим зором слух виконує компенсаторну функцію, частково замінюючи обмежений візуальний канал сприйняття інформації [1, с. 78–80].

Воно забезпечує:

- ✓ засвоєння нових слів та понять [3, с. 99];
- ✓ розпізнавання граматичних форм та синтаксичних конструкцій [3, с. 101];
- ✓ розвиток фонематичного слуху, що безпосередньо впливає на правильність вимови [2, с. 112–115];
- ✓ компенсацію обмежень зорового сприймання через підвищену увагу до слухової інформації [1, с. 82–83];
- ✓ формування уявлень про предмети, явища та просторові відносини за допомогою аудіального досвіду [2, с. 120–122].

Для слабозорих дітей слух стає основним каналом отримання знань про навколишній світ, а системна робота зі слуховим сприйманням дозволяє компенсувати дефіцит візуальної інформації та забезпечує більш повноцінний розвиток мовленнєвих навичок [1, с. 85–87].

Семантичний компонент включає словниковий запас, розуміння значення слів і їхніх відтінків, вміння класифікувати предмети та явища. У дітей зі зниженим зором слухове сприймання виконує компенсаторну роль, допомагаючи формувати семантичні уявлення навіть за обмеженої візуальної інформації [1, с. 90–92]. Для цього застосовують спеціально організований слуховий досвід:

- ✓ слухові описові вправи [3, с. 100];
- ✓ словесні пояснення предметів і дій [3, с. 101];
- ✓ слухові ігри та завдання на класифікацію і групування предметів за ознаками [1, с. 93];
- ✓ аудіальні експерименти з просторовими поняттями, звуками природи, музикою, що формують уявлення про світ [2, с. 125–127].

Використання корекційно-розвивальних вправ:

- ✓ аудіозаписи казок та оповідань з активним обговоренням [3, с. 102];
- ✓ завдання на порівняння та класифікацію звуків [1, с. 95];
- ✓ диференціація схожих слів за звуковим складом [3, с. 103].

Інтеграція слухового сприймання з мовними іграми сприяє кращому засвоєнню лексики та граматики [1, с. 97].

Підвищення рівня слухового сприймання сприяє:

- ✓ активізації словникового запасу [3, с. 104]
- ✓ поліпшенню розуміння значень слів [2, с. 130];
- ✓ кращій комунікативній компетентності дітей [1, с. 98].

Своєчасна робота зі слуховим сприйманням допомагає подолати мовленнєві дефіцити, які виникають через обмеження зорового каналу [1, с. 99–100].

Слухове сприймання є ключовим чинником розвитку семантичного компоненту мовлення у дітей зі зниженим зором. Воно виконує важливу компенсаторну функцію, замінюючи обмежене візуальне сприймання та забезпечуючи адекватне формування словникового запасу і мовних уявлень [1, с. 101; 2, с. 132]. Ефективна корекційно-розвивальна робота потребує системного використання слухових вправ у поєднанні з мовленнєвими іграми та дидактичними матеріалами. Інтеграція слухового навчання в повсякденну освітню практику старшого дошкільного віку сприяє формуванню комунікативної компетентності, розвитку когнітивних навичок та соціальної адаптації дітей [3, с. 104].

Список використаних джерел

1. Сасіна І. О. Назва дисертації : дис. … канд. пед. наук : 13.00.03 / І. О. Сасіна. – Київ, 2023. – 250 с.
2. Синьова Є.П. Тифлопсихологія дитинства : монографія / Є. П. Синьова. – Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2012. – 312 с.
3. Федоренко О. Ф. Семантичний компонент мовлення дітей старшого дошкільного віку: сучасні підходи до розвитку // *Педагогічний процес: теорія і практика*. – 2022. – № 2 (77). – С. 98–104.

О. В. Сімчук
вчитель-логопед ЗДО № 58,
(місто Житомир)

ГЕЙМІФІКАЦІЯ ЯК ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти в Україні актуалізує необхідність переосмислення традиційних підходів до організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП). У контексті синергетичного підходу до розвитку та освіти осіб з обмеженнями життєдіяльності особливого значення набуває інтеграція різних педагогічних, психологічних та технологічних ресурсів у єдину систему впливу на розвиток дитини.

Наукові ідеї Володимира Миколайовича Синьова підкреслюють, що корекційна педагогіка має ґрунтуватися на принципах комплексності, системності та індивідуалізації впливу [4]. Учений наголошував, що ефективність допомоги дітям з порушеннями психофізичного розвитку забезпечується за умови гармонійної взаємодії навчання, виховання і корекції як взаємопов’язаних процесів. У цьому контексті синергетичний підхід передбачає не ізольоване застосування методів, а їх цілісну інтеграцію з урахуванням індивідуального потенціалу дитини.

Сучасні дошкільники зростають у цифровому середовищі, що формує новий тип сприймання інформації. Водночас діти з ООП часто

характеризуються зниженою пізнавальною активністю, нестійкою увагою, труднощами довільної регуляції поведінки, швидкою втомлюваністю. За таких умов виникає потреба в пошуку інноваційних стратегій, здатних підвищити мотивацію до мовленнєвої діяльності без перевантаження нервової системи дитини.

Однією з таких стратегій є гейміфікація – використання ігрових механік у неігровому освітньому середовищі з метою активізації навчальної діяльності [2, с. 26]. У логопедичній практиці гейміфікація дозволяє трансформувати корекційні вправи у захопливий процес досягнення «результату», де дитина виступає активним учасником, а не пасивним виконавцем завдань.

Актуальність використання гейміфікації в роботі вчителя-логопеда ЗДО зумовлена такими чинниками: необхідністю формування стійкої внутрішньої мотивації у дітей з ООП; потребою індивідуалізації темпу та складності завдань; інтеграцією цифрових технологій у корекційний процес; забезпеченням позитивного емоційного фону занять.

У власній практиці активно використовую авторські інтерактивні вправи, створені на платформі LearningApps. Дана платформа дозволяє конструювати різні типи завдань: встановлення відповідностей, сортування, послідовності, класифікації, інтерактивні пазли тощо. Вправи застосовуються з таких напрямів корекційно-розвиткової роботи: розвиток фонематичного слуху; автоматизація та диференціація звуків; формування лексико-граматичної будови мовлення; розвиток зв’язного мовлення; удосконалення складової структури слова; розвиток просторових уявлень і логічного мислення.

Одним із прикладів є авторська гра «Допоможи звуку [С] знайти свій будиночок» (на етапі автоматизації звука у словах).

Мета гри – автоматизація правильної вимови звука [С] у словах різної складової структури та розвиток фонематичного сприймання.

Структура гри передбачає наявність декількох «будиночків», позначених позицією звука у слові (на початку, в середині, в кінці). Дитина переглядає зображення, називає його, слухає слово-картинку, перетягує зображення до відповідного «будиночка». Після правильного виконання завдання з’являється візуальне підкріплення – картинка у зеленій рамочці, якщо слово відправлено не той «будиночок», картинка буде у червоній рамочці.

Корекційний ефект гри полягає у синергетичному поєднанні: мовленнєвого тренування; розвитку уваги, зорового та слухового сприймання; формування навичок аналізу звукової структури слова; позитивного емоційного підкріплення.

Гра використовується дозовано – не більше 5-7 хвилин у структурі заняття, після чого відбувається перехід до артикуляційних, дихальних або рухових вправ. Таким чином забезпечується профілактика перевантаження та збереження працездатності дитини.

Інноваційність гейміфікації у корекційно-розвитковій роботі полягає не лише у використанні цифрового ресурсу, а й у зміні педагогічної позиції.

Дитина стає суб'єктом діяльності, отримує можливість самостійно приймати рішення, бачити результат власних дій, відчувати успіх.

Синергетичний ефект досягається через взаємодію кількох компонентів: корекційно-педагогічного впливу; цифрового інструментарію; емоційно-мотиваційної сфери; соціальної взаємодії (робота в парі, підгрупі, з батьками).

Важливо наголосити, що гейміфікація не замінює традиційні методи логопедичної роботи, а інтегрується з ними. Вона виступає інструментом підсилення, а не домінування. Дотримання принципів поміркованості, вікової відповідності та індивідуального підходу є обов'язковою умовою ефективності.

Практичні результати впровадження інтерактивних ігор у роботі з дітьми з ООП засвідчують: підвищення рівня мовленнєвої активності; зростання інтересу до занять; покращення концентрації уваги; швидшу автоматизацію звуків; зменшення проявів тривожності.

Таким чином, гейміфікація як інноваційна стратегія корекційно-розвиткової роботи вчителя-логопеда ЗДО відповідає ідеям синергетичного підходу до розвитку осіб з обмеженнями життєдіяльності та сучасним вимогам інклюзивної освіти. Використання інтерактивних платформ, зокрема LearningApps, створює умови для підвищення ефективності корекційного впливу, збереження психоемоційного благополуччя дітей та формування позитивного ставлення до мовленнєвої діяльності.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Цифрова трансформація освіти: виклики і перспективи. Київ: Інститут цифровізації освіти НАПН України, 2021.
2. Кадемія М. Ю. Гейміфікація в освітньому процесі: теоретичні та практичні аспекти. Освіта та розвиток обдарованої особистості. 2020. № 3. С. 25–30.
3. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Слово, 2018.
4. Синьов В. М. Корекційна педагогіка в системі освіти осіб з порушеннями психофізичного розвитку. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2015.
5. Шеремет М. К. Сучасні підходи до організації корекційно-розвиткової роботи в умовах інклюзивної освіти. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019.

О. Л. Трофімчук
викладач математики,
Житомирський агротехнічний
фаховий коледж (місто Житомир)

КОРЕКЦІЙНА РОБОТА НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ З УЧНЯМИ З ООП В УМОВАХ ФАХОВОЇ ПЕРЕДВИЩОЇ ОСВІТИ

Упровадження інклюзивної моделі навчання в закладах фахової передвищої освіти зумовлює необхідність оновлення підходів до викладання математичних дисциплін. Здобувачі освіти з особливими освітніми потребами (ООП) часто мають специфічні труднощі у засвоєнні абстрактних понять, математичної символіки, логічних операцій, розумінні текстових задач [1]. Це

потребує цілеспрямованої корекційно-розвиткової складової освітнього процесу.

У ЗФПО навчаються особи з різними нозологіями: порушеннями мовлення (дислексія, дисграфія, ЗНМ), розладами аутистичного спектра, СДУГ, порушеннями слуху, зору, опорно-рухового апарату, легкими інтелектуальними порушеннями. Вказані особливості зумовлюють труднощі в оперуванні математичною термінологією, алгоритмізації дій, просторовому мисленні, самоконтролі.

Корекційна робота на уроках математики реалізується за такими напрямами:

1. Корекція пізнавальної діяльності: розвиток аналізу, синтезу, узагальнення; формування алгоритмічного мислення; поетапне формування розумових дій.
2. Розвиток математичного мовлення: уточнення та активізація математичної термінології; формування навичок аналізу тексту задачі; навчання структурованому поясненню розв'язку.
3. Розвиток просторових уявлень: використання наочності, графічних органайзерів, схем, цифрових моделей.
4. Корекція регуляторної сфери: чітке структурування занять, застосування чек-листів, поетапних інструкцій, формування навичок самоконтролю [2].

Ефективність корекційної роботи забезпечується такими педагогічними умовами:

- індивідуалізація та реалізація індивідуальної програми розвитку;
- адаптація або модифікація навчального матеріалу;
- застосування мультисенсорного підходу;
- використання цифрових освітніх ресурсів;
- міждисциплінарна взаємодія фахівців [3].

Особливого значення набуває формувальне оцінювання, диференційований підхід до контролю знань та створення ситуації успіху, що сприяє зниженню навчальної тривожності.

Корекційна складова уроків математики у фаховій передвищій освіті є необхідною умовою забезпечення рівного доступу до якісної освіти здобувачів з ООП. Її реалізація сприяє підвищенню рівня засвоєння математичних знань, розвитку логічного та мовленнєвого мислення, формуванню навчальної самостійності та професійної адаптації майбутніх фахівців.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. Київ : Академвидав, 2014. 312 с.
2. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2011. 274 с.
3. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : монографія. Київ : Самміт-Книга, 2009. 272 с.

Н. О. Фелоненко,
здобувачка вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (місто Харків)
Ю. В. Шевченко,
кандидат психологічних наук,
доцент кафедри спеціальної педагогіки
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (місто Харків)

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД У КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ СИСТЕМАМИ ІМПЛАНТАЦІЙНОГО СЛУХОПРОТЕЗУВАННЯ (НА ПРИКЛАДІ МУЗИЧНО-РИТМІЧНИХ ЗАНЯТЬ)

Актуальність дослідження зумовлена стрімким розвитком високих медичних технологій, зокрема кохлеарної імплантації, що відкриває принципово нові можливості для соціальної інтеграції осіб із сенсоневральною приглухуватістю та глухотою. Проте, як свідчить практика, сама по собі операція є лише технічним етапом; вирішальну роль у поверненні дитини до світу звуків відіграє тривала та системна психолого-педагогічна реабілітація.

У контексті **синергетичного підходу**, що є засадничим у працях академіка В. М. Синьова, дитина з імплантованою системою слухопротезування розглядається як складна самоорганізуюча система. Традиційні методи сурдопедагогіки сьогодні потребують трансформації та доповнення інтегративними формами впливу, серед яких **музично-ритмічні заняття** посідають чільне місце.

Розробка та впровадження науково обґрунтованих методик музично-ритмічного виховання є нагальною потребою сучасної корекційної педагогіки, спрямованою на подолання розриву між технічними можливостями імпланта та реальними комунікативними навичками дитини.

Мета: теоретично обґрунтувати та розкрити практичні аспекти застосування музично-ритмічних занять у комплексній реабілітації дітей після кохлеарної імплантації; висвітлити роль синергетичного підходу у формуванні слухо-моторних зв’язків та підготовці фахівців корекційного профілю до роботи з цією категорією осіб.

Сучасна дефектологічна наука, спираючись на фундаментальні праці академіка В. М. Синьова, розглядає дитину з особливими освітніми потребами як складну систему, що перебуває в стані постійного розвитку та самоорганізації. Синергетичний підхід у цьому контексті дозволяє об’єднати медичні технології (імплантацію) з психолого-педагогічними методами в єдиний реабілітаційний простір. Особливої актуальності це набуває у роботі з дітьми після кохлеарної імплантації (КІ), де «технічне» відновлення слуху потребує складного соціально-педагогічного супроводу.

Проблема реабілітації осіб з порушеннями слуху досліджувалася багатьма вітчизняними науковцями. В. М. Синьов наголошував на необхідності системного підходу до корекції та інтеграції теорії з практикою [3, с. 12]. Окремі аспекти музичного виховання дітей з порушеннями слуху висвітлені в роботах сурдопедагогів, проте реалізація музично-ритмічних занять як синергетичної системи для дітей з КІ потребує подальшого уточнення в умовах сучасного інклюзивного простору.

Виклад основного матеріалу. Синергія в реабілітації дітей з КІ проявляється через взаємодію слухового аналізатора, рухової активності та музичного ритму. Музично-ритмічні заняття виконують роль «пускового механізму» для самоорганізації слухової системи дитини.

Основними завданнями таких занять є:

1. **Диференціація немовленнєвих звуків.** Використання інструментів з яскравою атакою (барабан, фортепіано) допомагає мозку ідентифікувати початок і кінець сигналу [2, с. 45].
2. **Формування ритмічного праксису.** Ритм музики виступає зовнішнім стабілізатором для внутрішніх біологічних ритмів дитини, що позитивно впливає на координацію рухів.
3. **Розвиток просодики.** Через логоритмічні вправи дитина засвоює темпо-ритмічні характеристики мовлення, що є критичним при електронному типі сприйняття звуку [1, с. 78].

Практичний інструментарій музично ритмічного впливу. Ефективність синергетичного підходу підтверджується впровадженням авторських методик логоритмічного впливу, адаптованих під специфіку цифрової обробки звуку в КІ. Практична робота вчителя ритміки базується на трьох послідовних етапах: сенсорному, когнітивному та комунікативному.

На першому етапі (сенсорному) головна мета — подолання акустичного шоку та диференціація звуку від тиші. Вправа «Пульсація життя» передбачає використання низькочастотного барабана. Дитина кладе руку на мембрану інструмента, відчуваючи вібрацію, що дублює ритмічний малюнок. Це створює синестезійний зв'язок: «бачу удар — відчуваю дотиком — чую електронним слухом». Така мультисенсорна конвергенція дозволяє мозку швидше ідентифікувати звуковий сигнал як значущий [2, с. 47].

На другому етапі (когнітивному) робота спрямована на розвиток здатності розрізняти темпо-ритмічні структури. Прикладом є вправа «Ритмічні сходинки», де дитина має відтворити кроками темп, заданий фортепіано. Важливою умовою є зміна регістрів: високі звуки асоціюються з дрібними кроками (стакато), низькі — з важкими рухами. Це розвиває просторову орієнтацію та здатність до переключення уваги, що за методикою В. М. Синьова є базовим для формування інтелектуальних операцій [3, с. 18].

На третьому етапі (комунікативному) музика стає засобом корекції мовленнєвих вад. Вправа «Діалог інструментів» стимулює дитину до вокалізації. Вчитель задає питання музичною фразою, а дитина має «відповісти» голосом, копіюючи інтонаційний контур. Це критично важливо

для подолання монотонності мовлення. Поєднання музичної інтонації з мовленнєвим видихом створює синергію, де фізичний процес дихання об'єднується з емоційним змістом повідомлення [1, с. 80].

Підготовка фахівців та висновки. Синергетична взаємодія теорії та практики є наріжним каменем підготовки фахівців. Студенти-корекційні педагоги повинні опановувати не лише методику проведення занять, а й розуміти фізику звуку в системах КІ. Практична підготовка має включати моделювання ситуацій «електронного слуху», де майбутній вчитель вчиться адаптувати музичний репертуар, уникаючи шумових перевантажень і створюючи умови для успішної слухової адаптації вихованця [4, с. 112].

На заняттях з ритміки ми впроваджуємо методику «мультисенсорного переключення», де звук дублюється візуальним сигналом та тактильною вібрацією. Це дозволяє дитині швидше сформувати нові нейронні зв’язки. Як зазначав В. М. Синьов, лише єдність навчання, виховання та корекції забезпечує цілісність розвитку особистості [3, с. 15].

Реалізація музично-ритмічного виховання на засадах синергетики дозволяє значно прискорити процес слухової реабілітації. Взаємопроникнення музичного мистецтва, ритміки та корекційної педагогіки створює умови для максимальної компенсації слухового дефекту. Як зазначав В. М. Синьов, лише єдність навчання, виховання та корекції забезпечує цілісність розвитку особистості [3, с. 15].

Список використаних джерел:

1. Литовченко С. В. Розвиток слухового сприймання у дітей з порушеннями слуху: методичні рекомендації. К.: Либідь, 2018. 156 с. [стор. 75–82].
2. Савченко М. А. Методика корекційної роботи при порушеннях слуху. Одеса: Букаєв, 2020. 210 с. [стор. 43–48].
3. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Підручник. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 240 с. [стор. 10–25].
4. Шеремет М. К. Логопедія: підручник (4-те вид.). К.: Слово, 2019. 672 с. [стор. 110–115].
5. Синьов В. М., Кобильченко В. В. Синергетичні засади сучасної спеціальної освіти // Дефектологія. 2016. №3. С. 2–8.

О. В. Філіппова
здобувачка вищої освіти
Харківського національного педагогічного
університету імені Г. С. Сковороди
Л. В. Дрожик
кандидат педагогічних наук,
Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди

ЗАСТОСУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ СТОРІТЕЛІНГУ У ФОРМУВАННІ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасні трансформації системи спеціальної та інклюзивної освіти актуалізують проблему формування комунікативних умінь дітей з інтелектуальними порушеннями як важливої умови їхньої соціалізації та успішної взаємодії з оточенням. Недостатній рівень розвитку мовлення та комунікативної активності у цієї категорії дітей потребує впровадження ефективних педагогічних технологій, орієнтованих на активізацію мовленнєвої діяльності та підвищення мотивації до спілкування.

Однією з перспективних інноваційних технологій у спеціальній освіті є сторітелінг, який ґрунтується на використанні наративів, історій та оповідань як засобу розвитку мовлення, мислення та емоційно-вольової сфери дітей.

Технологія сторітелінгу сприяє формуванню зв'язного мовлення, розвитку монологічних і діалогічних умінь, а також створює умови для емоційного залучення дітей з інтелектуальними порушеннями до процесу комунікації.

У парадигмі сучасної олігофренопедагогіки відбувається стратегічний перехід від лінійного «навчання мови» до «навчання смислового висловлювання». Сторітелінг ми визначаємо не просто як метод, а як потужний компенсаторний механізм, що базується на відносно збереженому наочно-образному мисленні дітей з інтелектуальними порушеннями.

Відповідно до досліджень І. Бабаніної, ключовим інструментом подолання інтелектуального дефіциту є кодування інформації в образи. Сюжетна лінія стає логічним каркасом, що утримує розрізнені смисли в єдиній структурі. Корекційно-розвитковий дидактизм цієї технології полягає у створенні емоційного контексту, де мовлення стає природною потребою дитини.

Головна перевага сторітелінгу – у заміні абстрактних вправ цілісним сюжетом. Емоційна залученість стимулює механізм мимовільного запам'ятовування, що дозволяє дитині ефективно засвоювати складні мовленнєві структури. Це створює базу для використання засобів альтернативної та додаткової комунікації як фундаменту для майбутнього вербального висловлювання.

Технічна побудова розповіді для дитини з інтелектуальними порушеннями потребує чітких зовнішніх опор. Мнемотехніка у структурі сторітелінгу

дозволяє перетворити абстрактний задум на видимий план висловлювання. Виділяють чотири етапи мнемотехнічного опрацювання: кодування (трансформація слів у символи), об'єднання образів у сюжет, переказ та фінальне відтворення через запам'ятовування.

Особливу увагу слід приділити етапності кодування. За рекомендаціями Р. Безпалько, на початкових стадіях доцільно використовувати предметне кодування – реальні об'єкти або пластикові фігурки. Тільки після цього можливий перехід до схематичного кодування. Важливим методичним нюансом, на якому наголошує І. Бабаніна, є використання одноколірних (монохромних) малюнків, що запобігає відволіканню дитини на другорядні деталі та сприяє концентрації на змісті.

Мнемотаблиці трансформують пасивне слухання на активне конструювання логічного монологу. Це мінімізує ризик «збивання» з думки, зумовлений інтелектуальною недостатністю, і забезпечує синтаксичну цілісність розповіді.

Якщо мнемотехніка забезпечує синтаксичну структуру розповіді, то метод «Соціальних історій», обґрунтований Г. Блеч, надає дитині необхідний прагматичний соціальний скрипт. Це технологія моделювання реальних життєвих ситуацій через короткі, візуалізовані наративи.

Алгоритм реалізації методу включає:

- покрокову візуалізацію соціального акту;
- роз'яснення почуттів учасників комунікації;
- моделювання варіативних, але соціально прийнятних реакцій.

Основна цінність соціальних історій полягає у створенні ефекту передбачуваності соціального світу. Це суттєво знижує рівень тривожності дитини в новому середовищі, оскільки вона отримує готові алгоритми взаємодії, що робить її комунікацію впевненішою.

Комплексне застосування технологій сторітелінгу в інклюзивній освіті дозволяє системно вирішувати завдання комунікативного розвитку дітей з інтелекуальнимим порушеннями. На основі проведеного аналізу можна сформулювати наступні рекомендації для педагогів:

1. *Принцип системної етапності:* рух від маніпуляцій з реальними предметами (пластиковими фігурками) до символічних мнемосхем.
2. *Візуальна детермінація:* забезпечення кожного вербального повідомлення наочною опорою для компенсації дефіциту абстрактного мислення.
3. *Емоційна домінанта:* відбір сюжетів, які мають високу особистісну значущість для дитини, що стимулює мимовільну мовленнєву активність.
4. *Прагматична спрямованість:* інтеграція соціальних історій у повсякденне життя для формування життєвої компетентності.
5. *Мультидисциплінарна взаємодія:* координація зусиль логопеда, вчителя та асистента вчителя для створення єдиного мовленнєвого режиму. Саме взаємна робота класного керівника та асистента вчителя має стати провідником навичок сторітелінгу в освітньому просторі класу.

6. *Застосування засобів альтернативної комунікації* як необхідного пропедевтичного етапу у формуванні навичок вербального сторітелінгу.

Список використаної літератури

1. Бондар В. І. Актуальні проблеми дефектології та психології. Київ, 2023.
2. Висоцька А. М. Корекційне навчання та виховання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Полтава, 2021.
3. Lambert J. Digital Storytelling: Capturing Lives, Creating Community. Routledge, 2018.
4. Бабич Н. М. Формування комунікативних навичок у старших дошкільників з порушеннями зору та інтелекту. Київ, 2016.
5. Ємельянова І. А. Особливості комунікативних умінь і навичок і шляхи їх формування у молодших школярів з порушенням інтелекту. Освіта і наука, 2008, № 1.
6. Керол Грей. Соціальні історії: Інноваційна методика для розвитку соціальної компетентності у дітей з аутизмом. 2016.
7. Миронова С. П., Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки. Кам'янець-Подільський, 2010.

В. В. Франчук
здобувач вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ).
Т. П. Артімонова,
доцент кафедри логопедії та логопсихології
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

КОРЕКЦІЇ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Заїкання постає як одна з нагальних проблем у сучасній логопедії та спеціальній педагогіці. Це зумовлено тим, що мовлення відіграє провідну роль у психічному розвитку дитини, забезпечує процес соціалізації, формування комунікативних умінь та пізнавальної діяльності. Порушення мовленнєвого розвитку, зокрема заїкання, негативно впливають на формування особистості дитини, ускладнюють процес спілкування та взаємодії з однолітками і дорослими. Саме тому питання ефективної корекції мовленнєвих порушень, зокрема розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із заїканням, є важливим напрямом наукових досліджень і практичної діяльності логопедів.

Питання становлення неперервного мовлення у малюків дошкільного віку, які мають логоневроз, належить до числа нагальних у сучасній логопедичній науці та спеціальній педагогіці. Причина цього полягає у тому, що мовлення займає центральне місце у становленні психіки дитини, сприяє її входженню у соціум, формуванню навичок комунікації та пізнавальних процесів. Розлади мовленнєвої сфери, серед яких і заїкання, чинять згубний вплив на формування

особистості дитини, ускладнюючи як процес порозуміння, так і взаємодію з ровесниками та старшими людьми. З огляду на це, пошук дієвих методів виправлення мовленнєвих дефектів, а саме — розвитку зв'язного мовлення у дошкільнят із заїканням, становить вагомий напрямок як для наукових студій, так і для щоденної практики фахівців із корекції мовлення.

Сутність заїкання та особливості його прояву у дітей розглядаються у працях багатьох науковців. Зокрема, С. В. Скляр зазначає, що заїкання є складним мовленнєвим порушенням, яке характеризується порушенням темпо-ритмічної організації мовлення, що виникає внаслідок судом мовленнєвого апарату. Дослідниця підкреслює, що заїкання має комплексний характер і пов'язане не лише з фізіологічними особливостями мовленнєвого апарату, а й із психологічними чинниками, зокрема підвищеною тривожністю, страхом мовлення та труднощами комунікації [4, с. 119]. Це, у свою чергу, призводить до обмеження мовленнєвої активності дитини та негативно впливає на розвиток її мовлення загалом.

У психолого-педагогічній літературі також звертається увага на те, що заїкання найчастіше виникає саме у дошкільному віці, коли мовлення дитини активно формується і розвивається. О. Я. Кривцова у своїх дослідженнях наголошує, що причини заїкання можуть бути різноманітними і включати як біологічні, так і соціально-психологічні фактори. На думку дослідниці, до таких факторів належать органічні порушення центральної нервової системи, особливості нервової діяльності дитини, несприятливі умови мовленнєвого середовища, а також психотравмувальні ситуації [2, с. 120]. Унаслідок цього у дітей із заїканням спостерігаються труднощі у формуванні мовленнєвих навичок, зокрема у побудові зв'язних висловлювань.

Особливої уваги вимагає розвиток зв'язного мовлення, яке є найвищою формою мовленнєвої діяльності. А. М. Богуш підкреслює, що зв'язне мовлення забезпечує можливість послідовно та логічно передавати думки, події та явища навколишнього світу, використовуючи мовні засоби відповідно до змісту та ситуації спілкування. Дослідниця зазначає, що формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку передбачає розвиток уміння будувати різні види висловлювань – розповідь, опис, пояснення, а також дотримуватися логічної послідовності викладу думок [1, с. 49]. У дітей із заїканням ці процеси часто порушуються, оскільки труднощі мовленнєвої реалізації заважають вільному та послідовному висловлюванню.

У зв'язку з цим значущим завданням логопедичної роботи є створення умов, які сприятимуть активізації мовленнєвої діяльності дитини та зменшенню мовленнєвої напруги. Одним із найбільш ефективних засобів у роботі з дітьми дошкільного віку є ігрова діяльність. Гра є провідним видом діяльності дітей дошкільного віку, тому її використання у корекційній роботі сприяє природному залученню дітей до мовленнєвого спілкування. У процесі гри дитина не відчуває психологічного тиску, що дозволяє знизити страх мовлення та підвищити мовленнєву активність.

Ігрова діяльність відкриває широкі можливості для розвитку різних сторін мовлення: словникового запасу, граматичної будови, фонетичної сторони та зв'язності висловлювання. Використання дидактичних ігор сприяє формуванню вміння будувати прості й складні речення, правильно використовувати слова та граматичні форми. Сюжетно-рольові ігри допомагають дітям відтворювати різні життєві ситуації, розвивати діалогічне мовлення та формувати навички спілкування. Театралізовані ігри, у свою чергу, сприяють розвитку монологічного мовлення, оскільки діти вчаться передавати зміст тексту, відтворювати послідовність подій та використовувати виразні мовні засоби.

Важливим напрямом корекції заїкання у дітей дошкільного віку є використання логоритміки. Ю. В. Рібцун зазначає, що логоритміка є ефективним засобом діагностики та корекції мовленнєвих порушень, оскільки поєднує мовлення, рух і музику. Дослідниця підкреслює, що ритмічні вправи сприяють формуванню правильної темпо-ритмічної організації мовлення, розвитку дихання, координації рухів та зниженню проявів мовленнєвих судом [3, с. 36]. Завдяки поєднанню рухових та мовленнєвих вправ у дітей формується відчуття ритму, що позитивно впливає на плавність мовлення.

Крім того, логопеди підкреслюють важливість систематичного поєднання різних видів ігрової діяльності з індивідуальними корекційними вправами. С. В. Скляр наголошує, що використання рольових, сюжетних і дидактичних ігор дозволяє створювати мовленнєві ситуації, максимально наближені до реального спілкування, що стимулює природну мовленнєву активність дитини і зменшує страх перед промовою [4, с. 121]. Такі ігрові форми дозволяють дитині практикувати побудову речень, формулювати висловлювання, узгоджувати темп і ритм мовлення, водночас інтегруючи в процес елементи соціальної взаємодії.

На думку А. М. Богуш, інтеграція ігрової діяльності у корекційний процес сприяє формуванню у дітей здатності планувати та прогнозувати мовленнєві висловлювання, що є ключовим для розвитку зв'язного мовлення [1, с. 50]. Використання ігор, які передбачають повторення, ритмічні елементи та взаємодію з партнером, забезпечує не лише розвиток мовленнєвої структури, а й контроль над мовленнєвими судомами, що є важливим компонентом подолання заїкання.

О. Я. Кривцова підкреслює, що позитивна емоційна атмосфера під час ігрових занять сприяє зниженню тривожності дитини, що є однією з причин заїкання [2, с. 123]. Умови, де дитина відчуває себе захищеною, впевненою та залученою до групової діяльності, створюють основу для ефективної мовленнєвої корекції. Таким чином, ігрова діяльність виступає не тільки як інструмент розвитку мовлення, а й як психологічна підтримка дитини, допомагаючи формувати внутрішню впевненість і позитивне ставлення до комунікації.

У процесі ігрової діяльності формуються ключові мовленнєві навички: дитина навчається будувати речення різної складності, впорядковувати думки у логічну послідовність, користуватися мовними засобами для опису дій, предметів та подій. Поступово розвиваються як діалогічне, так і монологічне

мовлення, що дозволяє дитині впевнено висловлювати свої думки у різних комунікативних ситуаціях.

Ігрові вправи стимулюють розвиток фонетичних, лексичних і граматичних навичок, покращують артикуляційну та дихальну координацію, необхідну для плавності мовлення. Ритмічні ігри, пісні, рухливі вправи та сюжетно-рольові сценарії допомагають дитині опанувати темп і ритм мовлення, знижують мовленнєву напругу та сприяють самоконтролю під час проголошення слів і фраз. Як зазначає А. М. Богуш, систематичне використання ігрових форм у корекційній роботі забезпечує природний розвиток мовлення та формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку [1, с. 51].

Особливу увагу у корекційній роботі слід приділяти інтеграції рухових та мовленнєвих вправ у єдиний комплекс. Ю. В. Рібцун підкреслює, що поєднання ритмічних рухів із мовленням формує правильну темпо-ритмічну організацію мовлення та знижує прояви мовленнєвих судом [3, с. 37]. Це сприяє підвищенню впевненості дитини під час спілкування та розвитку самоконтролю мовлення. Використання таких вправ у групових заняттях також стимулює взаємодію між дітьми, сприяючи розвитку соціальних навичок. Крім того, систематичне повторення формує стійкі мовленнєві навички, що закріплюються у повсякденному спілкуванні.

Не менш важливим є застосування сюжетно-рольових ігор, які моделюють реальні життєві ситуації. А. М. Богуш зазначає, що сюжетно-рольові ігри дозволяють дітям практикувати мовлення у контексті, формують логічну послідовність висловлювань та сприяють розвитку зв'язного мовлення [1, с. 50]. Рольові ігри також стимулюють розвиток соціальних навичок, зокрема емпатії та розуміння іншої точки зору, що підвищує комунікативну компетентність дитини. Таким чином, сюжетно-рольові ігри є не тільки засобом мовленнєвої корекції, а й важливим компонентом соціально-психологічного розвитку.

Використання пісень та ритмічних вправ є ефективним методом розвитку фонетичних та ритмічних навичок. За твердженням Ю. В. Рібцуна, ритмічні вправи з музичним супроводом допомагають координувати дихання, артикуляцію та мовленнєвий темп, що особливо важливо для дітей із заїканням [3, с. 39]. Поєднання музики та руху створює позитивну емоційну атмосферу, яка мотивує дітей до активного мовленнєвого виконання завдань. Це сприяє формуванню позитивного ставлення до мовленнєвої діяльності та підвищує ефективність корекційного процесу.

Дидактичні ігри також відіграють важливу роль у розвитку зв'язного мовлення. С. В. Скляр зазначає, що дидактичні вправи допомагають систематично тренувати граматичні конструкції, словниковий запас та логічну побудову висловлювань, одночасно знижуючи мовленнєву напругу у дітей із заїканням [4, с. 122]. У процесі таких ігор дитина отримує можливість експериментувати з мовними формами та навчатися правильно будувати речення. Виконання завдань у ігровій формі сприяє підвищенню самостійності та впевненості у власних мовленнєвих можливостях.

Регулярна робота за допомогою ігрових методик формує системність і послідовність у розвитку мовленнєвих навичок. О. Я. Кривцова наголошує, що позитивна емоційна атмосфера під час ігрових занять знижує тривожність, що є однією з причин заїкання, і створює основу для ефективної мовленнєвої корекції [2, с. 123]. Поєднання різних видів ігор забезпечує всебічний розвиток мовлення та соціальних навичок, а індивідуальний підхід враховує рівень розвитку та специфіку проявів заїкання. Таким чином, комплексне застосування ігрових форм корекції, підтверджене дослідженнями логопедів та педагогів, забезпечує ефективну підтримку розвитку зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку.

Корекція зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із заїканням є комплексним процесом, що потребує поєднання логопедичних, педагогічних та психологічних методів. Ігрова діяльність виступає ефективним засобом розвитку мовлення, оскільки створює сприятливу емоційну атмосферу, стимулює мовленнєву активність і формує впевненість дитини у власних комунікативних можливостях. Використання сюжетно-рольових, дидактичних, ритмічних та музичних ігор сприяє розвитку діалогічного і монологічного мовлення, вдосконаленню граматичних конструкцій та формуванню логічної послідовності висловлювань. Логоритміка, інтегрована в ігровий процес, допомагає узгодити темп і ритм мовлення, покращує дихальну та артикуляційну координацію, що знижує прояви мовленнєвих судом. Таким чином, систематичне використання ігрових методик забезпечує ефективну мовленнєву корекцію, сприяє всебічному розвитку дітей та створює умови для їхньої соціальної адаптації.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Технологія розвитку зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського. 2015. № 4. С. 48-53. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/punpu_2015_4_10
2. Кривцова О. Я. Проблема заїкання дітей і підлітків у психолого-педагогічній літературі. Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки. 2012. Вип. 3. С. 119-127. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2012_3_17
3. Рібцун Ю. В. Логоритміка як засіб діагностики заїкання в дітей дошкільного віку. Педагогічні науки: теорія та практика. 2024. № 1. С. 34-43. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2024_1_7
4. Скляр С. В. Сучасні погляди на сутність заїкання та методи його корекції. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки: реалії та перспективи. 2018. Вип. 60(2). С. 118-124. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_5_2018_60(2)__30

Г. М. Хворова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти,
Л. П. Чижук
здобувачка вищої освіти
Житомирський державний університет імені Івана Франка
(місто Житомир)

СТРУКТУРА ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ УЧНІВ З ООП

Дидактична гра має певну структуру, що характеризує гру як форму навчання та ігрову діяльність. У контексті нашого дослідження виділяємо такі структурні елементи дидактичної гри:

І. Дидактичні та ігрові завдання (зміст) – підкреслює навчальний характер гри, спрямованість її змісту на розвиток пізнавальної діяльності;

ІІ. Правила гри – визначаються завданням та змістом гри, що характеризують характер і спосіб ігрових дій, організовують і спрямовують поведінку дітей;

ІІІ. Ігрові дії – мотивують учнів до навчання, пізнання нового, сприяють засвоєнню нового матеріалу;

IV. Результат гри – показник рівня досягнень дітей у засвоєнні знань у розвитку розумової діяльності, взаємовідносин.

Зауважимо, що відсутність хоча б одного з цих структурних елементів робить гру неможливою.

Будь-яка дидактична ігрова діяльність має освітнє завдання, що характерне тільки для певної гри. Ці завдання зумовлені навчальним і виховним впливом відповідно до типової програми програмою та можуть бути різноманітного змісту, а саме: з розвитку зв’язного мовлення, удосконалення та закріплення звуковимови, збагачення словникового запасу тощо. Присутність дидактичного завдання є ознакою спрямованості освітнього змісту гри на пізнавальний розвиток здобувачів початкової освіти.

Дидактичні завдання визначаються метою навчання і виховного впливу. Вона формується педагогом і відображає його повчальну діяльність. Так, наприклад, у ряді дидактичних ігор відповідно з програмними завданнями відповідних навчальних предметів закріплюється вміння скласти з літер слова, відпрацьовуються навички рахунку. Дидактичні завдання в дидактичній грі реалізується через ігрову задачу, яка визначає ігрові дії, стає завданням самої дитини. Ігрові дії – основа гри, тому чим різноманітнішою ігрові дії, тим цікавіше для дітей сама гра, і тим успішніше вирішуються пізнавальні та ігрові завдання [2].

У ході ігрової діяльності учні з ООП, виконуючи під час гри ігрове завдання, розкривають власну активність, необхідність розв’язати його. Ігрові

завдання, поруч із навчальними, можуть бути різноплановими, що відображають взаємозв'язок гри та навчання. Правила будь-якої дидактичної гри зумовлені її ігровим задумом, змістом та окреслюють способи ігрових дій учня, організовують і сприяють корегування власної поведінки дітей, адже їм досить часто необхідно виконувати дії всупереч безпосередньому імпульсу [3].

Відтак, у різних дидактичних іграх ігрові дії різні за їх спрямованості і по відношенню до граючих. Це, наприклад, рольові дії, відгадування загадок, просторові перетворення тощо. Вони пов'язані з ігровим задумом тому складаються із нього. Ігрові дії є засобами реалізації ігрового задуму, але включають і дії, спрямовані на виконання дидактичної задачі.

У дидактичній грі правила є заданими. За допомогою правил педагог управляє грою, процесами пізнавальної діяльності, поведінкою дітей. Правила впливають і на вирішення дидактичної задачі – непомітно обмежують дії дітей, направляють їх увагу на виконання конкретного завдання навчального предмета.

Виконання правил потребує від учня вміння спілкуватися з іншими, корегувати власні негативні емоції з приводу невдач, вольові зусилля тощо. Правила – це критерії правильності дій в ігровій діяльності, їх оцінювання. Вони мають різний вплив на поведінку учнів молодших класів: деякі учні беззаперечно слідують ігровим правилам, стежать за виконанням їх учасниками гри; окремі − воліють брати участь тільки виконуючі провідні ролі; мовчки спостерігають за порушеннями правил іншими гравцями. Тому удосконалення результативності ігрових правил в організації і корегуванні поведінки учнів з ООП є пріоритетним освітнім завданням. Основою сюжетної лінії дидактичної гри є ігрові дії, за допомогою яких учні впроваджують власні ігрові задуми. Без дотримання певних правил ігрова діяльність неможлива [5]. Правила гри мають навчальний, організаційний і дисциплінуючий характер.

Під час гри учень зосереджений на розгортанні ігрового сюжету, а зацікавленість сприяє розв'язанню дидактичного завдання. Завдяки правилам та ігровим діям дидактичні ігри сприяють цікавому і захоплюючому опануванню освітнього матеріалу, розвитку уваги (довільної та мимовільної), оволодінню змістом матеріалу.

Результатом дидактичної ігрової діяльності є її закінчення. Розгадування загадок, ребусів, кросвордів, виконання ігрових завдань є підсумком гри і, що сприймається учнем як особисте досягнення. Для вчителя завершенням гри є ступінь засвоєння дітьми знань, успіх у інтелектуальній діяльності, нормалізація гармонійних взаємин учасників. Усі компоненти дидактичної гри взаємопов'язані між собою: задум зумовлює характер ігрових дій, а виконання правил сприяє здійсненню та розв'язанню ігрових завдань. Не виконання або відсутність будь-якого компоненту дидактичної гри унеможливлює зазначену діяльність [7].

Ядром структури використання дидактичних ігор для розвитку мовлення учнів з особливими освітніми потребами є ігри – забави. Ігри-забави відносять до ігор з правилами, які проводяться з іграшками-забавками або великими

іграшками. До іграшок-забавлянок відносяться кумедні фігурки звірів, тварин, людей. Вони беруть початок від народних іграшок, тому іграшки-забавлянки зацікавлюють дітей кумедними рухами, звуками, несподіваним розкриттям сюжету. В залежності від віку учні з ООП по-різному сприймають ігри з цими іграшками. Малюків приваблюють – зовнішня сторона дії іграшки, старших дітей цікавить зміст, «секрет» дії механізму. Головне призначення таких ігор – забавити дітей, повеселити, потішити, порадувати, викликати веселий сміх, співпереживання радостей, виховання почуття гумору. В цих іграх яскраво виражений елемент надзвичайного, несподіваного, вони містять жарт, доброзичливий гумор, а відтак і розвивають мовлення учнів з ООП.

При організації дидактичних ігор необхідно дотримуватися таких положень:

1. Правила гри повинні бути простими, точно сформульованими, доступними для розуміння молодших школярів.

2. Гра не буде сприяти виконанню педагогічної мети, якщо вона викликає бурхливу реакцію дітей, але несе невелике навантаження.

3. Гра не дасть належного ефекту, якщо дидактичний матеріал для неї дітям виготовляти складно, або його використання не зовсім зручне.

4. При проведенні гри, пов’язаної із змаганням команд, повинен бути забезпечений контроль за його результатами з боку всього колективу учнів або авторитетних осіб.

5. Для дітей ігри будуть цікавими тоді, коли кожний стане її активним учасником.

6. Якщо проводиться кілька ігор, то легкі й складні за змістом повинні чергуватися.

7. Рухомі ігри повинні чергуватися із спокійними.

8. Гру не варто припиняти і залишати незавершеною [1].

При організації дидактичних ігор необхідно продумувати такі питання методики:

1. Мета гри. Які вміння і навички учні засвоюють в процесі гри.

2. Кількість учасників гри. Певна гра вимагає певну кількість учасників.

3. Які матеріали і посібники будуть необхідні для гри.

4. Як з найменшою затратою часу познайомити дітей з правилами гри.

5. На який проміжок часу розрахована гра, враховуючи, щоб діти ще раз побажали вернутись до цієї гри.

6. Як забезпечити більш повну участь дітей в грі.

7. Які зміни можна внести в гру.

8. Які висновки потрібно повідомити дітям у підсумку після гри (найкращі моменти гри, найбільш активні учасники, недоліки в грі і т.п.).

9. Чи володіють учні тими знаннями, які необхідні для гри.

10. Протяжність гри – від 5 до 15 хв.

11. Ігровий матеріал повинен бути чітко систематизований і зручно згрупований.

12. Передбачити негативні сторони гри (порушення правил, небажання грати, виникнення конфліктних ситуацій і т.п.) [6].

13. Доречно учням, для того щоб не виникало суперечок та ворожнечі, створювати умови успіху для кожної дитини. Або коли перемагає одна команда постійно, змінювати правила гри чи учасників так, щоб мали можливість перемогти кожен із учасників.

Отже, щоб використання дидактичних ігор для розвитку мовлення учнів з особливими освітніми потребами було ефективним і результативним, то вчителю необхідно реалізовувати усі структурні елементи та враховувати їх методичний аспект.

Список використаних джерел

1. Боряк О. В. Розвиток мовлення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями: теорія і практика. Суми : СумДПУ імені А. С. Макаренка, 147 с.

2. Голуб А. В. Синдромологічний підхід при дослідженні усного мовлення дітей з дизартріями. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 25. С. 50–53.

3. Григоренко Є. В. Корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку. Київ : Генеза, 2016. 180 с.

4. Грінченко Т. В. Ігрові методи в логопедичній роботі з дітьми дошкільного віку. Харків : Основа, 2015. 200 с.

5. Дидактичні ігри як метод навчання. URL: https://stud.com.ua/46760/pedagogika/didaktichni_igri_metod_navchannya

6. Докучина Т. О. Індивідуальний підхід до проведення дидактичних ігор з дітьми з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* 2017. № 9 (2). С. 56–64.

7. Матвєєнко. Я. Ігрові методи навчання з дітьми з ООП. Приклади ігор для дітей із затримкою психічного розвитку. URL: https://naurok.com.ua/igrovi-metodi-navchannya-z-ditmi-z-oop-prikladi-igor-dlya-ditey-iz-zatrimkoyu-psihichnogo-rozvitku-366752.html

Т. М. Швалюк,
кандидат педагогічних. наук, доцент
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова, (місто Київ)
І. О. Самойленко,
здобувачка вищої освіти
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ ПОБУДОВИ МОДЕЛІ ДІАГНОСТИКИ СФОРМОВАНОСТІ МІРКУВАНЬ У ЗВ'ЯЗНОМУ МОВЛЕННІ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ ТРЕТЬОГО РІВНЯ

На сучасному етапі розвитку спеціальної педагогіки та логопедії проблема формування зв'язного мовлення дітей дошкільного віку набуває особливої актуальності, що зумовлено зростанням кількості дітей із різними порушеннями мовленнєвого розвитку. Зв'язне мовлення виступає складним інтегративним утворенням, яке забезпечує реалізацію комунікативної, пізнавальної та регулятивної функцій мовлення і відіграє важливу роль у становленні особистості дитини. Особливої уваги потребує дослідження особливостей формування зв'язного мовлення у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), оскільки саме на цьому віковому етапі відбувається інтенсивний розвиток мовленнєво-мисленнєвої діяльності та формуються передумови успішного оволодіння навчальною діяльністю у школі.

Загальне недорозвинення мовлення розглядається у сучасній логопедичній науці як системне порушення мовленнєвої діяльності, що характеризується несформованістю всіх її компонентів — фонетико-фонематичного, лексичного та граматичного — за умов збереженого слуху та інтелекту. У наукових дослідженнях (І. Марченко, Є. Соботович, В. Тищенко, Л. Трофименко, Т. Швалюк) підкреслюється, що для дітей із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня характерна наявність розгорнутого фразового мовлення, проте воно залишається недостатньо сформованим у лексико-граматичному та семантичному аспектах, що проявляється у труднощах побудови логічно послідовних висловлювань, порушенні смислових зв'язків між частинами повідомлення, недостатній сформованості мовленнєвих узагальнень [4, 6]. Саме тому особливого значення набуває дослідження сформованості міркувань у структурі зв'язного мовлення, адже міркування є складною інтелектуально-мовленнєвою діяльністю, що передбачає здатність дитини встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, аргументувати власні судження та логічно організовувати зв'язні висловлювання.

Теоретичні основи вивчення мовленнєвої діяльності були закладені у працях Л. Виготського, О. Леонтьєва та О. Лурії, Л. Андрусишина [1], які

розглядали мовлення як складну психічну функцію, що формується у процесі соціальної взаємодії та нерозривно пов'язана з розвитком мислення. У контексті психолінгвістичного підходу зв'язне висловлювання трактується як результат складного процесу породження мовлення, що включає формування комунікативного задуму, програмування змісту висловлювання, його лексико-граматичне оформлення та зовнішню мовленнєву реалізацію. Порушення будь-якого з цих етапів може зумовлювати труднощі побудови зв'язного мовлення та призводити до недостатньої сформованості його логіко-смислової структури.

Концептуальні засади побудови моделі діагностики сформованості міркувань у зв'язному мовленні дітей із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня ґрунтуються на інтеграції *системного, психолінгвістичного, діяльнісного та компетентнісного підходів* до аналізу мовленнєвої діяльності. Їх поєднання дозволяє розглядати процес формування міркувань як складне багаторівневе явище, що відображає взаємодію когнітивних, мовних і комунікативних механізмів розвитку дитини. [2, 3, 5].

Відповідно до системного підходу мовлення трактується як цілісна функціональна система, у межах якої відбувається взаємодія різних психічних і мовленнєвих компонентів. Такий підхід передбачає аналіз мовленнєвого розвитку дитини не ізольовано, а у взаємозв'язку з процесами мислення, пізнавальної діяльності та комунікативної взаємодії. У контексті побудови моделі діагностики це дає можливість розглядати міркування як інтегративне утворення, що поєднує мисленнєві операції (аналіз, синтез, узагальнення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків), мовні засоби, їх вираження та комунікативну спрямованість висловлювання. Таким чином, системний підхід забезпечує цілісне бачення структури мовленнєвого міркування та визначає необхідність комплексного оцінювання взаємопов'язаних компонентів мовленнєвої діяльності у процесі діагностики.

Психолінгвістичний підхід слугує теоретичною основою для аналізу механізмів породження та організації мовленнєвого висловлювання. У межах цього підходу міркування розглядається як результат складного мовленнєво-мисленнєвого висловлювання, його внутрішнього планування, лексико-граматичного структурування та зовнішньою мовленнєвою реалізацією. Застосування психолінгвістичного підходу у процесі побудови діагностичної моделі дозволило виявити специфіку порушень кожного з етапів мовленнєвого породження у дітей із загальним недорозвитком мовлення, що проявляється у труднощах програмування висловлювання, недостатній сформованості логіко-смислових зв'язків між його частинами та обмеженості мовних засобів для вираження аргументації. Методологічною основою побудови моделі діагностики стала діяльнісна парадигма, відповідно до якої мовлення формується і функціонує як частина комунікативної діяльності. У цьому контексті міркування розглядається як специфічний вид мовленнєвої дії, що спрямована на обґрунтування власної позиції, пояснення причинно-наслідкових зв'язків та формування логічних висновків. З позицій діяльнісного підходу рівень сформованості мовлення слугує показником розвитку мовленнєво-

мисленнєвої діяльності дитини і відображає її здатність до логічного структурування інформації, аргументованого висловлення суджень та використання мовлення як інструменту пізнання. Це обумовлює необхідність включення до діагностичної моделі показників, що відображають не лише мовні, а й когнітивні аспекти організації мовленнєвого висловлювання.

Значущою теоретико-методологічною основою виступає компетентнісний підхід, який передбачає оцінювання мовленнєвого розвитку дитини з позицій сформованості її мовленнєво-комунікативної компетентності. У межах цього підходу мовлення розглядається як інструмент реалізації пізнавальної та комунікативної діяльності, а сформованість міркувань – як важливий показник здатності дитини ефективно використовувати мовні засоби для вираження думок, аргументації та пояснення власної позиції. Застосування компетентнісного підходу у процесі побудови моделі діагностики дозволяє орієнтувати її не лише на фіксацію мовних помилок, а й на визначення рівня сформованості мовленнєво-мисленнєвих умінь, необхідних для повноцінної комунікативної взаємодії.

Таким чином, концептуальні засади побудови моделі діагностики сформованості міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня передбачають комплексний аналіз взаємодії когнітивних, мовних та комунікативних компонентів мовленнєвої діяльності. Реалізація зазначених концептуальних положень створює науково-теоретичне підґрунтя для розроблення ефективної моделі діагностики та подальшого вдосконалення логопедичної допомоги дітям дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення.

Список використаних джерел

1. Андрусишина Л. Психологічні характеристики загальнофункціональних механізмів мовлення у старших дошкільників із ЗНМ. *Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць*. С. 18–23, 2007.

2. Самойленко І.О. Модель діагностичної методики стану сформованості міркувань у зв'язному мовленні дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення // *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць*. Вип. 26 / за ред. В. Гладуша. Кам'янець-Подільський: Видавець Ковальчук О.В., 2025. С. 141–159.

3. Тарасун В. *Логодидактика*. – Київ: Вид. Дім «Слово», 2011.

4. Тищенко В. Методика формування ймовірного прогнозування в мовленнєвій діяльності дітей дошкільників із ЗНМ. *Науковий часопис НПУ ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. № 21. С. 269–273, 2012.

5. Харченко Н.В. Психолінгвістичні підходи щодо формування в старших дошкільників мовленнєвих навичок і вмінь будувати міркування. *Психолінгвістика: науково-теоретичний збірник*. Вип. 1, 2008.

6. Швалюк Т. Проблема формування зв'язних висловлень типу міркування у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту ім. М.П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. № 32 (2). С. 234–240, 2016.

В. М. Шевченко
доктор педагогічних наук,
професор кафедри сурдопедагогіки та сурдопсихології
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
О. Лещенко
здобувач вищої освіти
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

РОЗВИТОК ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ ЗАСОБОМ МУЗИКИ

Проблема розвитку дітей з порушеннями слуху є актуальною в сучасній спеціальній освіті та інклюзивному навчанні. Порушення слуху впливає на формування мовлення, мислення та соціальних навичок. В умовах розбудови інклюзії в Україні особливого значення набуває пошук ефективних засобів корекційно-розвиткової роботи. Одним із таких засобів є музика, яка може бути дієвим засобом розвитку для дітей із частковою або повною втратою слуху.

Сприйняття музики у дітей з порушеннями слуху має специфічні особливості. Діти з порушеннями слуху можуть мати не лише зниження гучності, а й спотворення звуків, що ускладнює розуміння мовлення та музики. Вони сприймають музику не лише через слуховий аналізатор, а й через інші канали: тактильний, зоровий та руховий. Важливу роль відіграє вібраційна чутливість. Діти можуть відчувати музичні коливання через поверхню інструментів, підлогу, повітря та ударних інструментах, які створюють низькочастотні вібрації. Якщо дитина не чує, для орієнтації вона використовує зоровий та руховий аналізатори. Спостереження за виконанням музики, рухами піаніста, клавіатурою допомагає уточнювати слухові і тактильні відчуття. [4, с. 191-192; 3]

Робота з дітьми з порушеннями слуху потребує мультисенсорного підходу. Використання мови жестів, візуальних засобів, рухів і тактильних відчуттів дозволяє забезпечити доступність музичної діяльності для кожної дитини. [3]

Одним з напрямів впливу на емоційну сферу дитини з порушенням слуху є музикотерапія. Вона є складовою частиною психолого-педагогічних і психотерапевтичних методик, завдання яких – збереження психічного здоров’я та запобігання емоційним розладам. Музикотерапія сприяє зменшенню тривожності та внутрішнього напруження, покращенню емоційного стану дитини, розвитку спілкування та взаємодії з іншими, формуванню впевненості в собі, розвитку уваги, пам’яті та мислення. У роботі з дітьми використовуються різноманітні форми діяльності: ритмічні вправи та рухливі ігри, групові музичні вправи, дихальні вправи під музику, релаксація, гра на інструментах, музичне малювання, пантоміма та рухова драматизація. [4, с. 190-191; 2, с. 2; 1]

Дослідження доводять тісний зв’язок між музичною діяльністю та розвитком мовленнєвих навичок. Музичні заняття покращують обробку звуку,

стимулюють розвиток мовлення та читання, сприяють формуванню слухової уваги й пам’яті. Спів знайомить дітей з природними вокальними ритмами, інтонацією та акцентуацією голосних. [6]

Для ефективного використання музики у розвитку дітей із порушеннями слуху рекомендується починати музичні заняття з раннього віку, синхронізувати рухи з музикою, використовувати багато повторень та наочні матеріали. Важливо, щоб діти бачили рухи губ, коли ви співаєте. Це допомагає поєднувати слухову інформацію з артикуляцією. Рекомендується використовувати маленькі музичні інструменти, візуалізацію текстів пісень, різні гри та залучати дітей до музичної діяльності в невеликих групах. [5; 3; 1]

Таким чином, музика виступає ефективним інструментом корекційно-розвиткової роботи, що сприяє дітям з порушенням слуху повноцінній інтеграції у суспільство та розкриттю внутрішнього потенціалу.

Список використаних джерел

1. Музикотерапія як метод корекційної роботи з дітьми з ООП. URL: https://vseosvita.ua/library/muzykoterapiia-iak-metod-korektsiinoi-roboty-z-ditmy-z-oop-902839.html
2. Музична терапія у роботі з дітьми в інклюзивному середовищі. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/711743/1/%D0%BC%D1%83%D0%B7%D0%B8%D1%87%D0%BD%D0%B0%20%D1%82%D0%B5%D1%80%D0%B0%D0%BF%D1%96%D1%8F.pdf
3. Особливості роботи музичного педагога з дітьми з порушеннями слуху. URL: https://orffcourse.org.ua/lections/7
4. Сотнікова О. П. Використання музикотерапії у роботі з дітьми з порушенням слуху / Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров’язбережувальної освіти : зб. наук. пр. [матеріалів круглого столу 20 жовт. 2022 р.] / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди [та ін. ; за заг. ред. Ю. Д. Бойчука]. Харків, 2022. С. 189–192. URL: https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/9344
5. Ritva Torppa, Minna Huotilainen, Why and how music can be used to rehabilitate and develop speech and language skills in hearing-impaired children, Hearing Research, Volume 380, 2019, Pages 108-122, ISSN 0378-5955, https://doi.org/10.1016/j.heares.2019.06.003. (https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0378595518301783)
6. Why Music Exposure is Essential for Children with Hearing Loss. URL: https://www.clarkeschools.org/clarke-speaks-up/music-exposure/

Ю.М. Шевченко,
доктор педагогічних наук, професор,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького (Україна)
Г.М. Левицька,
вихователь, КЗ «Болградська спеціальна школа
Одеської обласної ради»,
здобувач вищої освіти,
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького (Україна)

АРТ–ТЕРАПІЯ, ЯК ІННОВАЦІЙНА СТРАТЕГІЯ КОРЕКЦІЙНО–РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ МОВЛЕННЯ

«Витоки здібностей та обдарування дітей на кінчиках пальців. Від пальців, образно кажучи, йдуть найтонші нитки струмки, які живлять джерелотворчу думку. Іншими словами, чим більше майстерності в дитячій руці, тим розумніша дитина » В. А. Сухомлинський.

У сучасних умовах реформування освіти особливої актуальності набуває проблема ефективної корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають порушення мовлення. Порушення мовленнєвого розвитку негативно впливають на формування пізнавальної діяльності, комунікативних умінь та соціалізацію дитини. З огляду на це виникає необхідність пошуку нових інноваційних методів, що сприятимуть не лише корекції мовленнєвих порушень, але й гармонійному розвитку особистості дитини. Одним із перспективних напрямів у цій сфері є використання арттерапії, яка поєднує елементи мистецтва, творчості та психолого-педагогічного впливу.

Проблема використання творчої діяльності у розвитку дитини розглядалася у працях багатьох науковців. Значний внесок у дослідження розвитку мовлення та психічних процесів зробив Л. С. Виготський, який підкреслював роль творчості у формуванні мислення, мовлення та уяви дитини, зазначаючи, що мистецтво сприяє розвитку мислення, мовлення та емоційної сфери. О. Р. Лурія у своїх наукових працях довів тісний взаємозв’язок між розвитком дрібної моторики та мовленнєвою діяльністю.

Науковець зазначав, що активізація рухів пальців рук стимулює діяльність мовленнєвих центрів головного мозку. Ідеї розвитку дитини через сенсорну та практичну діяльність відображені у працях М. Монтессорі. Вона підкреслювала значення моторного розвитку для формування пізнавальних процесів та мовлення. В. О. Сухомлинський наголошував на важливості творчої діяльності у вихованні та розвитку дітей, зазначаючи, що через мистецтво дитина пізнає навколишній світ і розвиває свої здібності.

Арттерапія є одним із сучасних напрямів психолого-педагогічної допомоги, що базується на використанні різних видів мистецтва з метою

гармонізації психоемоційного стану, розвитку творчих здібностей та корекції мовленнєвих порушень.

У логопедичній практиці застосовуються різні види арттерапії з метою розвитку особистості та корекції певних труднощів. Це ізотерапія (малювання, аплікація, ліплення), казко терапія, музикотерапія, пісочна терапія, лялько терапія, кольоротерапія. Для дітей із порушеннями мовлення вона має особливу цінність, адже творчий процес допомагає дитині вільно виражати свої думки, почуття та враження. Під час арт-терапевтичних занять діти не лише малюють або створюють аплікації. Вони активно спілкуються, описують свої дії, називають предмети, кольори, форми, складають короткі розповіді. Це створює природну мовленнєву ситуацію, у якій розвивається словниковий запас, граматична будова та зв'язне мовлення.

Використання арт-терапії у корекційній роботі допомагає вирішувати такі важливі завдання, як:

- розвиток дрібної моторики, яка тісно пов'язана з розвитком мовлення; активізація словникового запасу;
- розвиток уяви, уваги та мислення;
- зниження тривожності та розвиток емоційної сфери;
- формування комунікативних навичок.

Особливо ефективною є ізотерапія, яка сприяє розвитку дрібної моторики, що має безпосередній вплив на формування мовлення.

Однією з цікавих та доступних для дітей технік є пуантілізм (від фр. Point - крапка) - спосіб створення зображення за допомогою великої кількості дрібних крапок. У педагогічній та логопедичній практиці ця техніка розглядається як ефективний засіб розвитку дрібної моторики, сенсомоторної координації та активізації мовленнєвої діяльності дітей. Наукові дослідження в галузі психології та логопедії доводять тісний взаємозв'язок між розвитком тонких рухів руки та формуванням мовлення.

Використання техніки пуантілізму сприяє:

- розвитку дрібної моторики рук, що безпосередньо пов'язано з розвитком мовлення;
- активізації мовленнєвої діяльності під час обговорення малюнка;
- розвитку координації рухів і зорово-моторної координації, «рука - око»;
- формуванню словникового запасу (назви кольорів, предметів, дій);
- розвитку уваги, посидючості та творчої уяви.

Малювання крапочками може виконуватися ватними паличками,

пальчиками, пензликами або штампами. Така діяльність є доступною для дітей дошкільного віку та викликає у них значний інтерес.

Під час виконання такої роботи педагог може супроводжувати діяльність дітей мовленнєвими вправами. Наприклад, діти називають кольори, рахують крапочки, описують зображення, складають короткі речення або невеликі розповіді про свій малюнок.

Також техніку пуантілізму можна поєднувати з артикуляційною та

пальчиковою гімнастикою, що посилює корекційний ефект заняття. Наприклад, перед початком малювання проводяться вправи для пальців, а під час роботи використовуються ритмічні мовленнєві супроводи або короткі віршики.

Крім того, використання арттерапевтичних методів сприяє створенню позитивної емоційної атмосфери на заняттях, знижує рівень тривожності дітей та підвищує їхню мотивацію до навчальної діяльності.

Отже, арттерапія є ефективним інноваційним напрямом корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають порушення мовлення.

Застосування техніки малювання «пуантілізм» у логопедичній роботі є інноваційним засобом, що поєднує розвиток творчих здібностей дитини з корекцією мовленнєвих порушень. Така діяльність створює позитивний емоційний настрій, підвищує мотивацію дітей до занять та сприяє комплексному розвитку особистості.

Список використаних джерел

1. Гаврилова Н. С. Корекційна педагогіка. Київ: Академвидав, 2015.
2. Копитін О. І. Арттерапія: теорія і практика. Київ, 2007.
3. Монтессорі М. Допоможи мені зробити це самому. Київ: Каравела, 2017.
4. Сухомлинський В. О. Серце віддаю дітям. Київ: Радянська школа, 1977.
5. Шевцов А. Г. Логопедія. Київ: Освіта України, 2010.

Ю. М. Шевченко
доктор педагогічних наук, професор,
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького (місто Запоріжжя)
В. В. Строкаченко
здобувач вищої освіти
Мелітопольський державний педагогічний університет
імені Богдана Хмельницького (місто Запоріжжя)

ПРИНЦИПИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ В КОНТЕКСТІ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТИ

Розвиток української освіти відзначається активним впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій, що є не лише інноваційним і сучасним, а й необхідним кроком.

Сучасна освітня система в Україні стрімко піддається швидкому цифровому перетворенню. В епоху цифрових трансформацій особливу увагу заслуговує спеціальна педагогіка, зокрема логопедія, де медіатехнології відкривають нові горизонти для підтримки дітей із мовленнєвими порушеннями, сприяючи їх більш ефективному мовленнєвому розвитку [1; 2]. Зокрема, це стосується і корекційно-розвиткових підходів до дітей, яким потрібна індивідуальна підтримка через особливі освітні потреби, зокрема мовленнєві порушення. У цьому контексті логопедична практика стоїть перед необхідністю переосмислення традиційних методик: зберігаючи

фундаментальні принципи, вона одночасно втягує інноваційні інструменти, серед яких особливе місце займають медіатехнології. Водночас упровадження цифрових інструментів у практику логопедичної роботи потребує науково обґрунтованого підходу та узгодження з основними принципами логопедичної корекції мовлення.

Принципи логопедичної корекції – це науково обґрунтовані нормативи, які формують зміст, організаційну структуру й методичний кейс допомоги дітям із мовленнєвими порушеннями. В епоху цифрових змін ці принципи не тільки зберігають свій педагогічний фундамент, а й розширюються, впроваджуючи нові можливості та відповідаючи на виклики цифрового освітнього середовища.

До ключових принципів логопедичної роботи в умовах цифрового освітнього середовища відносимо:

1. Принцип активної взаємодії, інтерактивності та ігрофікації

У цифровому освітньому середовищі створюються умови для організації інтерактивної взаємодії дитини з навчальними ресурсами. Виконання завдань у мобільних застосунках, участь у логопедичних іграх, симуляторах та освітніх платформах сприяє активному залученню дитини до корекційного процесу.

Використання елементів гейміфікації – балів, рейтингів, винагород – підвищує мотивацію, підтримує інтерес до занять і перетворює виконання вправ на більш привабливу та захопливу діяльність.

2. Принцип наочності, мультимодальності та сенсорної інтеграції.

Цифрові засоби навчання забезпечують високий рівень наочності подання матеріалу, що має особливе значення під час роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями, оскільки підсилює взаємодію між зоровим і слуховим аналізаторами. Інтерактивні презентації, відео- та аудіоматеріали, анімація, а також технології доповненої реальності (AR) активізують різні канали сприйняття – зоровий, слуховий і тактильний.

Завдяки цьому забезпечується мультимодальне засвоєння інформації та покращується сенсорна інтеграція, що сприяє формуванню більш стійких мовленнєвих зв’язків. Наприклад, використання технологій біологічного зворотного зв’язку (БЗЗ) або спеціалізованих логопедичних тренажерів, зокрема артикуляційних профілів, дає змогу наочно відобразити процес артикуляції та полегшує його засвоєння дитиною.

3. Принцип індивідуалізації, диференціації та гнучкості (адаптивності).

Цей принцип передбачає, що використання цифрових технологій у логопедичній роботі дає можливість максимально враховувати індивідуальні, вікові та психофізіологічні особливості кожної дитини, а також специфіку її мовленнєвого порушення. Завдяки медіатехнологіям корекційний процес може бути більш персоналізованим і варіативним.

Зокрема, цифрові ресурси дозволяють:

– адаптувати зміст навчального матеріалу, рівень складності завдань і темп їх виконання відповідно до актуального рівня мовленнєвого розвитку

дитини (наприклад, за допомогою адаптивного тестування та автоматичного коригування завдань);

– реалізувати диференційований підхід до дітей із різними нозологіями (дислалія, дизартрія, алалія тощо), пропонуючи спеціалізовані цифрові інструменти та вправи;

– забезпечити гнучку організацію логопедичних занять у синхронному, асинхронному або змішаному форматі, а також можливість проведення корекційної роботи в різних умовах — як у закладі освіти, так і в домашньому середовищі [3].

4. Принцип системності, послідовності та поетапного формування мовленнєвих навичок.

Застосування цифрових технологій має узгоджуватися із системністю та поетапністю розвитку мовлення: від формування артикуляційної моторики й постановки звуків до їх автоматизації та розвитку зв'язного мовлення. Відповідно, програми та цифрові додатки повинні мати чітку структуру, логічну послідовність завдань за рівнем складності та забезпечувати необхідну повторюваність дій для закріплення сформованих навичок. Крім того, інтерактивні інструменти сприяють упорядкуванню й автоматизації збору інформації про динаміку мовленнєвого розвитку дитини.

5. Принцип науковості, доказовості та безпеки.

Цифрові засоби, що використовуються в логопедичній практиці, мають бути науково обґрунтованими та відповідати сучасним педагогічним і логопедичним підходам, а також віковим і психофізіологічним особливостям дітей із мовленнєвими порушеннями. Доцільно застосовувати лише ті технології, ефективність яких підтверджена науковими дослідженнями та практичним досвідом фахівців, що відповідає принципу доказовості корекційної роботи. Водночас важливим є дотримання принципу безпеки, який передбачає захист персональних даних дитини, а також виконання санітарно-гігієнічних вимог щодо використання цифрових пристроїв, зокрема нормування часу роботи з екраном та забезпечення ергономічних умов під час занять.

6. Принцип педагогічної та технічної доцільності.

Інтерактивні засоби слід розглядати як допоміжний інструмент у роботі логопеда. Тому важливо добирати саме ті завдання та ресурси, які безпосередньо підтримують мовленнєву мету заняття, сприяють розвитку окремих компонентів мовлення та не перевантажують дитину надлишковими елементами або інформацією. Технічна доцільність використання цифрових ресурсів передбачає також вибір надійних, доступних і простих у користуванні програмно-технічних засобів

7. Принцип партнерства, прозорості та розширеної взаємодії.

Цифрові засоби значно розширюють можливості співпраці між логопедом, дитиною та її батьками. Вони дозволяють організовувати корекційну підтримку не лише в умовах закладу освіти, а й удома. Це може бути дистанційна корекція, домашні завдання через платформи [3]. Вважаємо, що для успішного мовленнєвого розвитку дитини важливо залучати батьків, спільно користуючись

мобільними додатками та онлайн-платформами, а також забезпечуючи звіт про прогрес дитини за допомогою цифрових інструментів.

Отже, логопедична практика зберігає традиційні методологічні засади, збагачується новими можливостями, які відкривають медіатехнології. Дотримуючись оновлених педагогічних принципів, цифрові інструменти можуть не лише підвищити ефективність мовленнєвої корекції, а й зробити її більш доступною, захоплюючою, гнучкішою в організації та краще адаптованою до індивідуальних потреб кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Вихристюк М. Особливості використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської конференції. Суми: ФОП Цьома С., 2017. С. 15–18.
2. Черніченко Л. Використання інноваційних технологій у логопедичній роботі з дітьми // Формування здоров'язберігаючих компетенцій дітей: матеріали науково-практичної конференції. 2017. С. 124–126.
3. Чумак Т. В., Шевченко Ю. М. Медіатехнології в інклюзивній освіті: міжнародний і вітчизняний досвід дистанційного навчання дітей із порушеннями мовлення // Інновації в початковій і спеціальній освіті: досягнення та перспективи: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 2025. С. 224–226.

Н. В. Яремюк
вчитель-логопед,
Хмельницький заклад дошкільної освіти №20 «Білочка»
(місто Хмельницький)

ІННОВАЦІЙНІ СТРАТЕГІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ОСОБАМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ЗДО

Сучасна парадигма дошкільної освіти в Україні спрямована на створення безбар'єрного середовища, де кожна дитина, незалежно від її психофізичних особливостей, має можливість для самореалізації. Поява нових категорій дітей у групах інклюзивного спрямування вимагає від педагогів відмови від шаблонів і переходу до інноваційних стратегій, які поєднують медико-біологічні, психологічні та педагогічні знання.

В умовах розбудови інклюзивного освітнього простору в Україні, пошук нових методів роботи з дітьми, що мають особливі освітні потреби, стає пріоритетом. Традиційні підходи не завжди забезпечують повну соціалізацію та компенсацію порушень, що зумовлює потребу у впровадженні інноваційних стратегій, які поєднують технологічність, гнучкість та індивідуалізацію.

Одним із найпотужніших інноваційних напрямів є використання ІКТ-технологій. Для дітей з ООП візуалізація та інтерактивність є критично важливими. Сучасна корекційна педагогіка в ЗДО базується на декількох ключових напрямах:

Цифровізація корекційного процесу:

Використання пісочниць, інтерактивних дощок, планшетів та мультимедійних комплексів дозволяє індивідуалізувати темп подачі матеріалу.

Спеціалізоване обладнання для розвитку координації, мовлення, логіки та дрібної моторики стимулюють когнітивну діяльність та допомагають у подоланні емоційних бар'єрів.

Сенсорна інтеграція:

Сенсорна інтеграція є ефективним інструментом, що дозволяє регулювати сприйняття дитиною навколишнього середовища та мінімізувати негативні реакції на подразники. Діти з РАС часто відчувають гіперчутливість або гіпочутливість до різних стимулів, що негативно позначається на здатності концентруватися та засвоювати навчальний матеріал.

Одним із ефективних способів зниження сенсомоторних труднощів є організація спеціальних просторів сенсорного розвантаження, оснащених різними пристроями та матеріалами для впливу на різні органи чуття. Багато дітей з ООП (зокрема з РАС, СДУГ, порушеннями опорно-рухового апарату) мають труднощі в обробці сенсорної інформації. Інноваційна стратегія ЗДО сьогодні передбачає: облаштування ресурсних кімнат та сенсорних куточків для стимуляції зорової, слухової та тактильної систем. Це спеціально обладнані зони, де дитина може отримати необхідне сенсорне розвантаження або, навпаки, стимуляцію (обтяжені ковдри, сухі басейни, балансири).

Арт-терапевтичні інновації: пісочна терапія, ізотерапія (малювання піною, ниткографія), музикотерапія та казкотерапія у поєднанні з театралізацією.

Альтернативна комунікація:

Для дітей із тяжкими порушеннями мовлення інновацією є перехід від спроб «змусити говорити» до стратегії забезпечення засобом комунікації. Впровадження системи PECS (обмін картками) та піктограм для дітей з порушеннями мовлення та аутизмом дозволяє висловити свої потреби, знижуючи рівень агресії та тривожності.

Ефективність інновацій залежить від стратегії командної взаємодії. Це передбачає:

1. Тісну співпрацю вихователя, асистента вихователя, практичного психолога, вчителя-логопеда, вчителя-дефектолога та батьків.
2. Створення єдиної динамічної «Індивідуальної програми розвитку» (ІПР), яка коригується в режимі реального часу залежно від успіхів дитини.

Принципи реалізації стратегій

Гейміфікація. Перетворення будь-якого корекційного завдання на захопливу гру. Здоров'язбереження. Використання кінезіологічних вправ для гармонізації роботи півкуль мозку. Партнерство з родиною. Навчання батьків елементам інноваційних методик для закріплення результату вдома. Батьки стають активними учасниками корекційного процесу, отримуючи «маршрутні листи» для занять вдома. Жодна інновація не буде дієвою без стратегії кейс-менеджменту. У ЗДО інноваційним є перехід від окремих занять вчителя-логопеда чи практичного психолога до інтегрованого підходу. Спільне

планування. Вихователі, асистент вихователя та вузькі спеціалісти разом адаптують програму під можливості дитини.

Робота вчителя-логопеда з дітьми з особливими освітніми потребами – це не просто запуск мовлення, формування складової структури слова, «постановка звуків». Це щоденний пошук ключика до внутрішнього світу дитини, для якої мовлення часто є не інструментом спілкування, а нездоланним бар'єром. У своїй практиці я зрозуміла: щоб допомогти дитині з особливими освітніми потребами (ООП), потрібно стати не просто вчителем, а партнером у грі та дослідником. Мій досвід підказує, що перші зустрічі з дитиною з ООП (чи то РАС, чи затримка психічного розвитку) мають бути присвячені встановленню емоційного контакту. Я використовую стратегію «слідування за інтересом»: якщо дитина захоплена потягами, ми «гудимо» як потяг, тренуючи видих, і «рахуємо» вагони, розвиваючи словник. А якщо захоплюється целофановою торбинкою, де отримує сенсорне задоволення і стимулюючу діяльність та регулює свій стан, то слухаємо звук, пробуємо на дотик, дуємо і все це супроводжується мовленням вчителя-логопеда. І, звісно, в процесі діяльності дитина все-таки відтворює відповідний жест, певний звук чи слово.

Целофанова торбинка дає одразу кілька сильних відчуттів: звук (шелест, тріск), тактильні відчуття (гладка, холодна, рухлива), візуальний ефект (рух, блиск, зміна форми), повітря (надування, випускання). У своїй роботі я використовую манку. Ми «малюємо» звуки на манці. Це знімає м'язову напругу та активізує тактильні відчуття.

Сучасні діти – це «цифрові аборигени». Я помітила, що використання ІКТ викликають у дітей з ООП справжній захват. Коли «мультяшний» герой просить дитину правильно вимовити звук [р], мотивація зростає в рази. Проте ІКТ у моїй практиці – це лише 10-15 хвилин заняття, які є нагородою за старанність.

Логоритміка з предметами. Використання масажних м'ячиків Су-Джок, каштанів або крупи під час промовляння віршів стимулює мовленнєві зони кори головного мозку.

Один вчитель-логопед у полі не воїн. Для ефективної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами (ООП) командний підхід є не просто бажаним, а обов'язковим і методично виправданим. Командна робота дозволяє уникнути хаотичності. Тільки коли усі педагоги і батьки діють як єдиний механізм, дитина з ООП отримує реальний шанс на успішну соціалізацію та навчання. Разом із практичним психологом ми працюємо над емоційно-вольовою сферою. Звихователями та асистентами узгоджуємо «мовленнєвий режим» у групі, щоб дитина закріплювала навички під час обіду чи прогулянки.

Батьки є моїми головними союзниками. Я даю завдання, поради для закріплення навичок, щоб корекція не переривалася на вихідні.

Працюючи з дітьми з ООП, я навчилася цінувати кожен новий звук, кожне самостійно вимовлене слово. Моя головна стратегія – це віра в дитину. Інновації (комп'ютери, манка, картки PECS) – це лише інструменти. Серцем же

корекційно-розвиткової роботи залишається терпіння та професійна любов фахівця.

Інноваційні стратегії в ЗДО – це не просто використання гаджетів, а комплексна трансформація освітнього середовища. Впровадження інноваційних технологій у роботу з дітьми з ООП у закладах дошкільної освіти дозволяє значно підвищити якість інклюзивного навчання. Поєднання цифровізації, сенсорної терапії та нових форм комунікації створює умови для максимальної адаптації дитини до соціального життя. Головною умовою успіху залишається готовність педагога до безперервного навчання та творчого пошуку індивідуальних шляхів допомоги кожній дитині.

Список використаних джерел

1. Бабій Г. В. Використання асистивних технологій у мовленнєвому розвитку дітей з ООП. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2023. Вип. 61, Т. 1. С. 245–251.
2. Данілавічютє Е. А. Стратегії візуальної підтримки в інклюзивному навчанні дітей з розладами спектра аутизму. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2022. № 2 (104). С. 45–58.
3. Інклюзивна освіта: від А до Я : посібник для педагогів і батьків / упоряд. Н. Маєр та ін. Київ : Видавничий дім «Освіта», 2021. 144 с.
4. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія:К.:Самміт – Книга. 2009. 272 с.
5. Компанець Н. М. Розвиток сенсорної інтеграції в дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2024. Вип. 45. С. 88–95.
6. Кузнецова О. В. Цифрові інструменти в роботі вчителя-логопеда ЗДО: досвід та перспективи. *Дошкільна освіта в умовах цифровізації: виклики та рішення*. Харків : Основа, 2023. С. 34–41.
7. Лист МОН України від 15.06.2022 р. № 1/6435-22 «Методичні рекомендації щодо організації освітнього процесу в інклюзивних групах закладів дошкільної освіти».
8. Мартинчук О. В. Професійна підготовка фахівців спеціальної освіти до роботи в інклюзивному середовищі : монографія. Київ : Видавництво «Київський університет імені Бориса Грінченка», 2020. 400 с.
9. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. зі змінами 2026 р. № 2145-VIII. *Голос України.* 2017. 27 верес. (178-179). С. 10 – 22.
10. Професійний стандарт вихователя закладу дошкільної освіти. Наказ Міністерства економіки України № 755 – 21 від 19.10 2021 року.
11. Риндер І. В**.** Арт-терапевтичні технології в системі корекційно-розвиткової роботи з дошкільниками з ООП. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 34. Т. 2. С. 156–161.
12. Скрипник Т. В. Системно-феноменологічний підхід в інклюзивній освіті дітей з РАС : навч. посіб. Київ : Слово, 2020. 210 с.
13. Tetzchner S. Augmentative and Alternative Communication: Development of Individual Communication Systems. *Journal of Special Education Technology*. 2022. Vol. 37, No. 3. P. 412–425.

СЕКЦІЯ 4. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ТА СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ОСІБ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ВПРОДОВЖ УСЬОГО ЖИТТЯ

Н. Я. Андросович
вчитель спеціальної школи І-ІІ ступенів № 10
Дарницького району (місто Київ)

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТОВАНОСТІ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА ОСНОВІ РОЗВИТКУ ЕМПАТІЇ

Сучасний стан розвитку сучасної системи освіти в Україні піднімає питання соціалізації та адаптації школярів. Найбільш гострою це питання постає і для учнів з інтелектуальними порушеннями, адже перебіг процесу соціалізації та адаптації осіб зазначеної категорії відбувається із значними труднощами. У свою чергу соціалізація дитини з інтелектуальним порушенням - це насамперед процес оптимізації її адаптації до нових умов, а саме: до умов школи, класу, нового соціального оточення тощо.

Як показує аналіз літературних джерел, зазначені процеси для дітей з інтелектуальними порушеннями проходять на низькому рівні ефективності. Найбільшого значення та складнощів для дітей окресленої категорії набуває їх адаптація передусім соціально-психологічного виду, саме зазначений вид адаптації сприяє зближенню особи до соціальної групи, при цьому особистість набуває досвіду спілкування в групі однолітків, зближуються взаємостосунки в групі (класі), розвивається рівень емпаії, набувається всласний соціальний досвід тощо. Саме тому, сприяння процесу соціально-психологічній адаптованості школярів з інтелектуальними порушеннями на основі розвитку емпатії виступає на нашу думку важливим завданням спеціальної школи. Саме це є підґрунтям для самовизначення особистості, побудові особистих взаємовідносин у колі родини, колективу тощо. Окреслений процес оптимізації проблеми соціально-психологічної адаптованості на основі розвитку емпатії вимагає застосування педагогічного впливу та спеціально організованих умов розвитку особистості дитини з інтелектуальним порушенням. Спеціально організований процес передбачає сприяння процесу адаптованості особистості, а це у свою чергу вимагає від особи засвоєння певних знань, умінь і навичок задля сприятливого формування особистості в колективі (класі).

Як показує аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури, проблему соціалізації та адаптації осіб з інтелектуальними порушеннями досліджувались у працях В.І.Бондара, В.В.Засенка, В.М.Синьова та ін. Зокрема, праці Ю.О.Бистрової, А.М.Висоцької, А.Й.Григорьєва, Т.М.Лазоренко, В.Ю.Карв'яліса, А.М.Кузнецова, І.М.Матющенко, А.І.Раку, К.М.Турчинської, І.В.Татьянчикової розкривають різні аспекти процесу адаптованості особистості

школярів зазначеної категорії. Аналіз розгляду окресленої проблеми свідчить, що оптимізації психолого-педагогічних умов сприяння соціально-психологічній адаптованості у зазначеної категорії осіб, основних напрямків роботи, спеціально організованому психолого-педагогічному впливу є першочерговим завдання спеціального закладу освіти.

Зокрема, як свідчать наукові дослідження [1, 2, 3, 4], в процесі перебігу соціально-психологічної адаптації особа прагне досягти гармонії між зовнішніми та внутрішніми (суб'єктивними) умовами. Основним змістом процесу соціально-психологічної адаптації є оптимізація взаємовідношень особистості і групи, а проявляється вона насамперед у задоволеності взаємостосунками з однолітками, зниженій конфліктності, емоційному комфорті, відсутності тривожності та агресивності. Основними показниками процесу соціально-психологічної адаптованості є стресостійкість, позитивне ставлення до навколишнього, задоволеність взаємостосунками у групі (колективі), відсутність нейротичних проявів тощо. Основними симптомами дезадаптивної поведінки є протилежні прояви, а також надмірна активність особистості , упертість, почуття власної неповноцінності, неадекватні фобії, нездатність зосередитись на роботі, невпевненість у прийнятті рішень, підвищена збудливість, систематичні емоційні розлади, неправдивість, надмірна похмурість і незадоволеність, завищена самооцінка, постійні втечі зі школи та дому, розмова самого до себе тощо. У свою чергу, педагогічними показниками процесу соціально-психологічної адаптованості учнів розглядаються успішність учіння, активна громадська активність, позитивне ставлення до виконання доручень та обов'язків, відсутність уникання їх виконання, відсутність прогулів (пропусків) занять, в тому числі і через захворювання, позитивне ставлення до однокласників, вміння товаришувати, згуртованість класу та ін.

Виходячи з вище викладеного, ми можемо стрерджувати, що проблема соціально-психологічної адаптації учнів з інтелектуальними порушеннями залишається недостатньо вивченою. Її розв'язання потребує проведення спеціального комплексного дослідження, в процесі якого були б визначені психолого-педагогічні умови оптимізації адаптації зазначеного виду. Це ж передбачає з'ясування вимог до організації педагогічного впливу, виходячи з суті соціально-психологічної адаптації, особливостей її прояву в учнів, визначених напрямів роботи з її оптимізації; добір відповідних педагогічних засобів впливу.

Список використаних джерел:

1. Матющенко І.М. Соціалізація дітей з ментальними порушеннями в інклюзивному освітньому просторі //Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - Випуск 45: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-т імені Михайла Драгоманова. – Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. – С.69-73.

2. Татьянчикова І. В. Проблема соціалізації учнів з особливими потребами. *Управління в освіті* : збірник матеріалів V Міжнародної науково-практичної конференції (14–16 квітня 2011 р.). Львів : Вид-во Львівської політехніки, 2011. С. 302–303.

3. Руденко Л.М. Теоретичні та методичні засади діагностики і корекції агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю: автореф. дис. ... д-ра психол. наук : 19.00.08 / Руденко Лілія Миколаївна ; Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - К., 2013. - 40 с.
4. Хохліна О.П. Психологічна характеристика учіння як загальнолюдської діяльності // Науковий вісник Південноукраїнського держ. пед. ун-ту ім.К.Д.Ушинського (м. Одеса). – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2000. - Вип. 5-6. – С. 198-203.

І. О. Батарейна
старший викладач
Мелітопольський державний педагогічний
університет імені Богдана Хмельницького (місто Запоріжжя)

ДОВГОТРИВАЛА ПІДТРИМКА ТА СОЦІАЛЬНА АДАПТАЦІЯ ЛЮДЕЙ З ОБМЕЖЕНИМИ МОЖЛИВОСТЯМИ: СУЧАСНІ ПІДХОДИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Довгострокові програми підтримки сприяють не лише фізичній реабілітації, а й соціальній інтеграції, що є ключовим для підвищення якості життя людей з обмеженими можливостями. За даними ЮНЕСКО (2020), системна підтримка та інклюзивна політика сприяють створенню рівних можливостей для всіх. В Україні питання підтримки регулюється Законом України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» (1991), який закладає правові основи для соціальної допомоги та реабілітації [1]. Ефективна підтримка потребує міжсекторної співпраці між державними структурами, неурядовими організаціями, освітніми і медичними закладами. За результатами досліджень, таке партнерство сприяє більш цілісному підходу до реабілітації та соціалізації осіб з обмеженими можливостями (World Health Organization, 2019). Закон України «Про соціальні послуги» (2012) визначає порядок надання соціальних послуг через міжсекторне співробітництво, що сприяє цілісному підходу до підтримки людей з обмеженими можливостями [2].

Конституція України гарантує право на рівний доступ до освіти і соціального захисту. Закон України «Про освіту» (2017) передбачає створення умов для інклюзивної освіти, що сприяє соціальній адаптації осіб з інвалідністю. Крім того, в рамках державної стратегії підтримки інклюзії важливу роль відіграють нормативно-правові акти та програми, зокрема, Національна стратегія інклюзивного розвитку України до 2030 року [3].

За сучасними дослідженнями та планами уряду, перспективними є впровадження інноваційних технологій (цифрові платформи для підтримки), а також розвиток програм, орієнтованих на самостійність і незалежність людей з обмеженими можливостями (OECD, 2022). Це дозволяє підвищити їхню якість життя і зменшити соціальну ізоляцію. В Україні заплановано створення системи підтримки, яка базується на міжнародних стандартах та досвіді, що дозволить підвищити рівень незалежності та якості життя осіб з інвалідністю [4].

Колективна монографія під редакцією С. Калаура, Н. Олексюка, Г. Олійника та Л. Петришин систематизує сучасний стан соціальної роботи та соціальної освіти, окреслюючи проблеми і перспективи розвитку у різних сферах соціального сервісу. Враховуючи широкий спектр досліджень, вона є цінним джерелом для аналізу сучасних підходів до підтримки вразливих категорій населення, зокрема людей з обмеженими можливостями. Зокрема, вона підкреслює: необхідність системних, довгострокових програм підтримки, що охоплюють фізичну, психологічну, соціальну сфери; важливість міжсекторної співпраці і мультидисциплінарного підходу у формуванні інклюзивних сервісів; роль соціальних працівників у створенні індивідуальних моделей підтримки та моделюванні процесу надання послуг; необхідність врахування міжнародного досвіду і сучасних інноваційних технологій для підвищення ефективності підтримки.

Ці аспекти є ключовими для розвитку довготривалих стратегій підтримки, що сприяють соціальній адаптації та підвищенню якості життя людей з обмеженими можливостями [5].

Посібник І. Пєши «Соціальна інклюзія» досліджує явища соціального відторгнення, їх причини, чинники та наслідки для різних категорій населення. Вказується на важливість подолання соціальної ізоляції через впровадження інклюзивних підходів у суспільстві та освітній системі. Розглядається роль соціальної інклюзії у суспільному розвитку, її міжнародний досвід, а також формування державної політики України в цій сфері. Визначаються основні принципи та цілі інклюзивної політики. Посібник описує основи інклюзивної освіти, включаючи нормативно-правове забезпечення, принципи та організаційні засади. Особлива увага приділяється організації інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами [6].

Сучасні підходи та перспективи підтримки та соціальної адаптації людей з обмеженими можливостями:

1. Модернізація системи підтримки та інноваційні технології: впровадження цифрових платформ, мобільних додатків і телекомунікаційних технологій відкриває нові можливості для дистанційної підтримки та моніторингу стану осіб з обмеженими можливостями. Це дозволяє створювати індивідуальні програми реабілітації та соціалізації, забезпечуючи більшу гнучкість і доступність послуг.

2. Розвиток персоналізованих підходів і підтримки: важливим сучасним трендом є створення індивідуальних планів підтримки, що враховують особливості кожної особи, її потреби, інтереси та можливості. Це сприяє підвищенню ефективності реабілітаційних заходів і стимулює самостійність.

3. Роль громадянського суспільства і волонтерських ініціатив: активізація участі громадських організацій, волонтерських рухів і приватного сектору створює додаткові можливості для інтеграції та підтримки людей з обмеженими можливостями. Це сприяє формуванню більш відкритого і толерантного суспільства.

4. Міжнародний досвід та адаптація найкращих практик: запозичення і адаптація міжнародних стандартів і моделей підтримки, таких як концепція «освіти для всіх» і «інклюзивних громад», відкривають нові горизонти для розвитку української системи підтримки. Важливим є обмін досвідом із країнами, що вже пройшли шлях до більш інклюзивного суспільства.

5. Підготовка фахівців і підвищення кваліфікації у сфері соціальної підтримки: зростає потреба у підготовці спеціалістів, здатних застосовувати сучасні підходи, технології та міждисциплінарні знання для більш ефективної підтримки і реабілітації. Це має враховуватися у системі освіти і професійної підготовки.

Одним із ключових напрямів у забезпеченні довгострокової підтримки людей з обмеженими можливостями є запровадження системного підходу. Це передбачає створення інтегрованих сервісів, які охоплюють не лише фізичну реабілітацію, а й психологічну, соціальну, освітню та професійну підтримку. Важливою складовою є формування єдиної інформаційної системи. Реалізація політики інклюзії передбачає створення сприятливого середовища у всіх сферах суспільного життя - від освіти і працевлаштування до доступності громадських просторів. Важливо розробляти і впроваджувати нормативно-правові акти, що забезпечують рівні можливості і захищають права людей з обмеженими можливостями. В Україні стратегічним документом є Національна стратегія інклюзивного розвитку до 2030 року, яка визначає цілі та пріоритети на довгострокову перспективу. Розробка і реалізація довгострокових стратегій є необхідною умовою для поступового досягнення сталих змін. Такі стратегії передбачають системний підхід до фінансування, підготовки кадрів, створення інноваційних технологій та інструментів підтримки. Вони мають враховувати сучасні виклики, зокрема демографічні зміни, розвиток цифрових технологій і глобальні тренди у сфері інклюзії. Важливо також створювати механізми оцінки та моніторингу реалізації стратегій, щоб забезпечити їх адаптивність і ефективність.

Отже, системна допомога, міжсекторні партнерства, політика інклюзії та довгострокові стратегії є ключовими елементами сучасної системи підтримки людей з обмеженими можливостями. Інтеграція цих компонентів дозволяє створювати більш інклюзивне, рівноправне і доступне суспільство, яке сприяє реалізації прав і можливостей кожної особи.

Список використаних джерел

1. Закон України «Про основи соціальної захищеності осіб з інвалідністю в Україні» (№4695-IX від 03.12.2025) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/875-12#Text

2. Закон України «Про соціальні послуги» (№ 5047-VI від 02.06.2011) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/966-15/ed20111015#Text

3. Закон України «Про освіту» (№ 2145-VIII від 05.09.2017) URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

4. Національна стратегія інклюзивного розвитку України до 2030 року. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#n10

5. Соціальна робота і соціальна освіта в умовах сьогодення: проблеми та перспективи розвитку: колективна монографія / С. Калаур, Н. Олексюк, Г. Олійник, Л. Петришин та ін.; за

ред. О. Сороки, Г. Лещук. Тернопіль: Осадца Ю.В., 2023. 288 с. https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi84/0063604.pdf

6. Соціальна інклюзія в освіті: навчальний посібник / Пєша І.В, Сопівник І.В. Київ: НУБіП України, 2025. 248 с. URL: https://inmol.org/navchalnyj-posibnyk-sotsialna-inkliuziia-v-osviti/

К. С. Богомаз
корекційний педагог ,
Дніпровська середня школа №2
(місто Дніпро)

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ БАТЬКІВСТВА У СІМ'ЯХ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ

Батьки є основною соціальною групою, яка впливає на виховання та довгострокове формування особистості дитини. В середньому сучасна сім'я піклується про дитину близько 20 років, але для дітей з розладами аутистичного спектру (далі РАС) цей термін може бути значно довшим. Часто сім'я опікується такою дитиною протягом усього її життя. Спосіб спілкування з дитиною значною мірою залежить від ставлення батьків до унікальності розвитку дитини. Реакція батьків на виявлені у дитини порушення розвитку може відрізнятися незалежно від її темпераменту. Зазвичай, коли батьки дізнаються про діагноз своєї дитини, вони змушені переглянути та змінити свої звички, інтереси, цінності та, зрештою, своє ставлення до своєї дитини. Це пояснюється тим, що виховання дитини з аутизмом вимагає неочікуваних додаткових зусиль та змін способу життя для всієї родини.Формування у культури батьківства, у сім'ях, які виховують дітей з РАС є вагомою запорукою створення адекватного підтримуючого та розвивального сімейного середовища для їх дитини.

Дуже часто саме інклюзивно-ресурсний центр (далі ІРЦ), оскільки він є першою установою куди звертаються батьки таких дітей. Ймовірно, що формування культури батьківства дітей з РАС розпочнеться саме тут. Адже у положенні про ІРЦ визначено, що батьки є першою ланкою в організації інклюзивного навчання для дитини. Саме вони повинні, якщо помічають якісь особливості розвитку дитини, звернутися до ІРЦ.

Для формування культури батьківства у сім'ях, які виховують дітей з РАС в умовах ІРЦ необхідно:

1) розробляти рекомендації щодо специфіки розвитку дітей з РАС, вікових змін, особливостей організації освітнього процесу та надання психолого-педагогічної допомоги відповідно до потенційних можливостей такої дитини;

2) надавати консультативно-методичну допомогу батькам дітей з РАС за результатами комплексного вивчення дітей;

3) систематично здійснюють інформаційно-просвітницьку діяльність з питань соціалізації дітей з РАС, формування автономних навичок проживання, подолання проявів небажаної поведінки, забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами командою супроводу закладу освіти вдома.

Згідно цього положення фахівці ІРЦ проводять таку роботу з батьками дітей з РАС:

1) консультують батьків, інших законних представників щодо особливостей її розвитку;

2) надають консультативну, психологічну допомогу батькам, іншим законним представникам дитини у формуванні позитивної мотивації щодо розвитку дітей та підвищення обізнаності про організацію їх навчання і виховання;

3) консультують батьків, інших законних представників особи, як працювати з дитиною вдома [2].

Водночас батьки повинні бути готовими до тісної співпраці з фахівцями ІРЦ. Лише за цієї умови можливий позитивний результат корекції в розвитку їхньої дитини.

Формування культури батьківства в умовах ІРЦ передбачає організацію і проведення індивідуальних консультацій спеціалістів щодо комплексної оцінки розвитку дитини з РАС, прийомів корекційної роботи вдома (корекційні заняття, ігри, казки, мультиплікаційні фільми) [3].

Така співпраця будується на основі довірливих відносин фахівців та батьків дитини.

Надання кваліфікованої допомоги батькам дітей з РАС передбачає організацію та проведення проведення семінарів, практикумів, круглих столів, воркшопів, майстер-класів, тренінгів, методичних тижнів, розробки буклетів, запису допоміжних відеороликів, розміщення довідкової інформації на сайті установи та в соціальних мережах [1].

Фахівцям ІРЦ часто доводиться мати справу з негативними емоціями батьків, і їм потрібно розуміти сім'ю, в якій живе дитина з інвалідністю, цілодобово виховувати таку сім'ю, допомагати їй пройти важкий шлях психологічної адаптації та не залишатися осторонь від існуючих розладів.

Результати позитивної взаємодії в родинах із такими дітьми необхідно ставити як взірець іншим сім’ям, які не впевнені у досягненнях своїх дітей. Дуже це важливо для стимуляції спільної взаємодії з дітьми в умовах ІРЦ.

Таким чином, основними моментами формування культури батьківства у сім’ях дітей з РАС є зміцнення їхньої віри у можливості своєї дитини, подолання страху змін щодо проблем, які стоять перед батьками під час корекції порушення, і тісна співпраця з фахівцями ІРЦ. Батьки повинні бути зацікавлені в розвитку власної дитині, повністю довіряти консультантам ІРЦ, які працюють з їхньою дитиною, і вірити у позитивний результат їх взаємодії.

Список використаних джерел

1. Денищук І. П. Стратегії ефективної взаємодії з батьками осіб з особливими освітніми потребами на рівні закладу освіти. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми.* Випуск 69. 2023, С.80-90
2. Положення про інклюзивно-ресурсний центр. URL : www.rada.gov.ua
3. Яковлева С.Д. Ефективність взаємодії батьків та дітей із порушеннями розвитку в умовах інклюзивно-ресурсного центру. Педагогічні науки, Випуск 102. 2023, С.32-38

Т. І. Валько
доктор філософії, старший викладач
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного
університету імені Івана Огієнка (місто Кам'янець-Подільський)

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ТА ЦИФРОВІ ПЛАТФОРМИ ЯК ДЕТЕРМІНАНТИ БАТЬКІВСЬКИХ УЯВЛЕНЬ ПРО РОЗВИТОК ДІТЕЙ РАННЬОГО ВІКУ

У сучасних умовах трансформації суспільного життя значна частина соціального та пізнавального досвіду індивіда опосередковується через цифрові технології, зокрема соціальні мережі та різноманітні онлайн-платформи. Ці ресурси стають ключовими джерелами отримання інформації, що формує когнітивні та ціннісні орієнтири дорослих щодо виховання та розвитку дітей раннього віку. Інтенсивна інтеграція цифрового контенту у повсякденне життя батьків визначає специфічний контекст соціального навчання, у якому поєднуються науково обґрунтовані рекомендації, популярні практики та неперевірена інформація, часто поширювана псевдоекспертами. Перенасичення батьків інформацією з цифрових платформ, де відсутні систематична перевірка достовірності джерел і науково обґрунтована селекція контенту, створює потенціал для формування неточних уявлень щодо розвитку та виховання дітей раннього віку, а також спричиняє ризик виникнення тривожних установок про «неналежний» розвиток дитини. Ураховуючи зазначене, дослідження впливу соціальних мереж та цифрових платформ на формування уявлень про розвиток дітей раннього віку є надзвичайно актуальним, оскільки дозволяє окреслити детермінанти дії сучасних медіа на когнітивні, емоційні та практичні моделі батьківської поведінки.

Мета статті полягає у дослідження впливу соціальних мереж та цифрових платформ на формування уявлень батьків щодо розвитку та виховання дітей раннього віку.

Важливим напрямом сучасних психологічних та соціально-педагогічних досліджень є аналіз впливу соціальних мереж на психіку, соціальну поведінку та самооцінку користувачів (Т.Матієнко, М.Іващенко, І.Нохріна, В.Хрущ та ін.). Науковці зазначають, що соціальні мережі та цифрові платформи мають багатовимірний вплив, оскільки змінюють особливості сприйняття інформації,

впливають на емоційний стан людини, визначають характер міжособистісної взаємодії та беруть участь у формуванні уявлень особистості про себе [1]. Н.Максименко та О.Волинець також звертають увагу на взаємозв'язок між рівнем цифрової активності та психоемоційним станом особистості. Зокрема, підкреслюється, що надмірна залученість у соціальні мережі може корелюватися із підвищенням рівня тривожності, емоційною напруженістю та формуванням тривожних когнітивних установок [2].

У науковому дискурсі окрему увагу приділено аналізу впливу соціальних мереж та цифрових платформ на процес виховання дитини й формування батьківських уявлень про її розвиток. Дослідження зарубіжних науковців, зокрема С.Лівінстоун та А.Ніккен, засвідчують, що цифрове середовище виступає важливим інформаційним ресурсом для батьків, у межах якого вони отримують знання про вікові норми розвитку, виховні практики та стратегії взаємодії з дитиною [3, 25]. Водночас автори підкреслюють, що поряд із потенційно позитивним впливом (доступ до освітнього контенту, професійних рекомендацій, підтримки спільнот батьків) існують і ризики, пов'язані з поширенням науково недостовірної інформації, спрощених або ідеалізованих уявлень про розвиток дитини, а також формуванням нереалістичних очікувань щодо темпів і результатів розвитку дитини. У межах українських психолого-педагогічних досліджень аналогічні тенденції відзначаються у працях Н.Максименко, де наголошено, що соціальні мережі та цифрові платформи дедалі частіше виконують роль неформального джерела педагогічних знань для батьків, а споживання фрагментованого та алгоритмічно відібраного контенту може впливати на інтерпретацію батьками поведінки дитини, оцінювання її рівня розвитку та вибір виховних стратегій, інколи спричиняючи тривожність, сумніви у власній батьківській компетентності або формування науково неточних уявлень про показники розвитку дітей.

З метою дослідження окресленої проблеми було проведено емпіричне дослідження, у якому взяли участь 45 батьків дітей раннього віку. У межах опитування респондентам було запропоновано низку запитань, спрямованих на з'ясування джерел отримання інформації про розвиток дитини, впливу цифрового контенту на інтерпретацію батьками особливостей розвитку їх дітей, а також способів перевірки достовірності отриманої інформації. Результати дослідження засвідчили, що 68% опитаних батьків основним джерелом інформації про розвиток дитини визначають соціальні мережі та цифрові платформи (Instagram, TikTok, тематичні блоги та ін.), тоді як 22% звертаються до фахової літератури або консультацій спеціалістів, і лише 10% поєднують різні джерела з критичним аналізом інформації. При цьому 57% респондентів зазначили, що після перегляду контенту в мережі у них виникали сумніви або підозри щодо нормотиповості розвитку власної дитини. Зокрема, батьки повідомляли про занепокоєння через твердження, поширені в соціальних мережах, про нібито негативний вплив мультфільмів, вакцинації – на загальний розвиток, або навіть про «шкідливість» використання похвали типу «молодець». Водночас 61% опитаних визнали, що не здійснюють систематичної

перевірки достовірності отриманої інформації, покладаючись на популярність автора або кількість переглядів і схвальних відгуків. Лише 24% респондентів повідомили, що намагаються звіряти інформацію з науковими джерелами чи консультуватися з фахівцями, а 15% зазначили, що інтуїтивно відсіюють сумнівний контент, не маючи чітких критеріїв оцінювання його наукової обґрунтованості.

Отримані відомості свідчать про суттєвий вплив цифрового інформаційного середовища на формування батьківських уявлень про розвиток дітей раннього віку та засвідчують наявність ризиків виникнення необґрунтованої тривожності, викривлених інтерпретацій вікових норм і зниження впевненості батьків у власній компетентності.

Список використаних джерел

1. Єфременко А., Стегній П., Луканська Г. Вплив соціальних мереж на психологічний стан клієнтів соціальних служб // Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія. 2025. № 1(66). С. 46-51.

2. Зіменко О. Є. Вивчення інформаційного впливу в соціальних мережах: методологічний аспект // Вісник Харківської державної академії культури. 2023. Вип. 63. С. 19-34.

3. Livingstone S. Challenges of parental responsibility in a digital age // Minding Minors Wandering the Web: Regulating Online Child Safety / ed. by S. van der Hof et al. Springer, 2015. P. 25-38.

М. В. Дігтенко
здобувач вищої освіти,
Інститут спеціальної педагогіки і психології імені
Миколи Ярмаченка НАПН України

БАТЬКІВСЬКЕ СТАВЛЕННЯ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ЕЛЕМЕНТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА

Важливу роль в соціалізації дітей синдром Дауна становить родина. Батьківського ставлення, є визначальним елементом соціалізації дітей із синдромом Дауна та в напрямку психолого-педагогічної підтримки сім'ї.

Першим кроком для соціального включення дітей з синдром Дауна, є адекватне уявлення у батьків про порушення психофізичного розвитку дитини та можливості її освіти та соціалізації. Надалі важлива частина – організаційна. Особливості цієї частини є спільне планування різних сімейних заходів відповідно до індивідуальної програми дитини і позначених в ній завдань розвитку на визначений період. До батьківського ставлення також входить комунікація, яка має вирішальне значення для нормалізації психологічного клімату в родині. Слід зауважити, що підтримка дітей із синдром Дауна вимагає від батьків постійних та систематичних зусиль. Важливо, щоб сім'я відчувала увагу та підтримку фахівців, їхню зацікавленість у розвитку дитини та готовність допомагати, не залишаючи батьків наодинці з труднощами у

взаємодії з дитиною. Показано, що прийняття дитини, емоційна чуйність, підтримка самостійності, активна взаємодія батьків з фахівцями та участь родини у реабілітаційному процесі створюють умови для успішної соціалізації дитини. Натомість неприйняття, гіперопіка, емоційне відторгнення й соціальна ізоляція ускладнюють розвиток соціальної компетентності та адаптацію дитини в суспільстві. [1; 2; 4; 6].

Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти та реабілітаційної практики актуалізує питання ефективної соціалізації дітей із синдромом Дауна. Провідна роль у цьому процесі належить сім'ї, адже саме в родині дитина отримує перший досвід спілкування, наслідує поведінку близьких, засвоює соціальні норми та емоційні способи реагування. Для дитини із синдромом Дауна значення сім'ї є особливо вагомим, оскільки труднощі у розвитку мовлення, соціальної взаємодії, самостійності та адаптивної поведінки потребують постійної підтримки з боку найближчого оточення [1].

Народження дитини з порушеннями розвитку нерідко стає для батьків психотравмуючою подією. Шок, страх, заперечення, гнів, почуття провини, емоційне виснаження та хронічна втома можуть деформувати ставлення до дитини й ускладнювати внутрішньосімейні взаємини. У таких умовах дитина недоотримує емоційної підтримки, можливостей для комунікації, послідовного виховного впливу та досвіду включення в соціум. Саме тому проблема батьківського ставлення, як визначального елемента соціалізації дітей із синдромом Дауна потребує окремого осмислення [1; 4].

Батьківське ставлення охоплює когнітивний, емоційний і поведінковий компоненти. Когнітивний компонент відображає розуміння особливостей розвитку дитини та її можливостей; емоційний – прийняття, емпатію, терпимість, чуйність; поведінковий – способи взаємодії, стиль виховання, рівень підтримки самостійності. Саме ця цілісна система ставлення визначає, чи буде дитина відчувати безпеку, підтримку та віру у власні сили [1; 3].

Для дітей із синдромом Дауна батьківське ставлення є ключовою умовою формування соціальної компетентності. Якщо батьки приймають дитину, бачать у ній не лише порушення, а й особистість, визнають її сильні сторони, підтримують ініціативу та залучають до повсякденної діяльності, то дитина активніше набуває навичок спілкування, самообслуговування, наслідування соціально схвалюваних зразків поведінки. Позитивне емоційне тло в сім'ї сприяє розвитку впевненості, довіри до людей і готовності до взаємодії з однолітками та дорослими [2; 3].

У наукових джерелах описано різні типи ставлення батьків до дитини з особливими освітніми потребами: прийняття, заперечення проблеми, надмірна опіка, приховане або відкрите неприйняття. Найбільш сприятливим для соціалізації є стиль співробітництва, що передбачає відповідальне ставлення до розвитку дитини, підтримку її активності та партнерську взаємодію з фахівцями. Натомість гіперопіка формує залежність і пасивність, емоційне відторгнення – тривожність і невпевненість, а ізоляція дитини від соціуму унеможливлює набуття необхідного соціального досвіду [1; 4].

Робота з батьками має бути системною й будуватися на засадах родинно орієнтованого підходу. Його сутність полягає у визнанні сім'ї активним учасником освітнього, корекційного та реабілітаційного процесу. Такий підхід передбачає інформаційну підтримку батьків, допомогу у прийнятті особливостей розвитку дитини, навчання ефективним способам взаємодії, гармонізацію внутрішньосімейних стосунків, розвиток батьківської компетентності та реабілітаційної активності [1; 3].

На початковому етапі важливо сформувати у батьків адекватні уявлення про можливості дитини та перспективи її навчання і соціалізації. На організаційному етапі доцільно навчати батьків конкретних способів роботи з дитиною, планувати спільну діяльність, добирати вправи для розвитку мовлення, моторики, соціально-побутових і комунікативних навичок. На комунікативному етапі особливого значення набуває нормалізація психологічного клімату в родині, розширення соціальних контактів, підтримка участі дитини в інклюзивному освітньому середовищі та позашкільному житті [3; 4].

Важливим чинником успішної соціалізації є також психологічний ресурс батьків. Хронічний стрес, фінансові труднощі, соціальна ізоляція, втома, переживання за майбутнє дитини можуть призводити до емоційного виснаження та зниження виховного потенціалу сім'ї. Саме тому психолого-педагогічна допомога має бути спрямована не лише на дитину, а й на батьків: на відновлення їхнього ресурсу, зниження тривожності, формування навичок саморегуляції та здатності приймати підтримку [1; 4].

У сучасних умовах особливої ваги набуває діяльність організацій, які забезпечують сім'ям інформаційну, консультативну, психологічну та соціальну підтримку. Зокрема, досвід Всеукраїнської благодійної організації «Даун Синдром» демонструє ефективність поєднання просвітницької роботи, консультування, підтримки батьківських спільнот, сприяння інклюзії та розвитку дітей на різних вікових етапах [4;5].

Батьківське ставлення є визначальним елементом соціалізації дітей із синдромом Дауна, оскільки саме воно формує емоційну основу розвитку, рівень соціальної активності дитини, її готовність до взаємодії та адаптації в суспільстві. Прийняття дитини, підтримка її сильних сторін, розвиток самостійності, співпраця з фахівцями й участь родини у реабілітаційному процесі створюють умови для повноцінного включення дитини в соціум. Перспективним напрямом подальшої роботи є удосконалення моделей комплексної психолого-педагогічної підтримки сімей, які виховують дітей із синдромом Дауна.

Список використаних джерел

1. Гузь Н. В., Гузь В. В. Основні аспекти реалізації родинно орієнтованого підходу в контексті комплексної психолого-педагогічної допомоги сім'ям, які виховують дитину з особливими освітніми потребами. Психологія та соціальна робота. 2023. № 2 (54). С. 39–53.

2. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю від 13 грудня 2006 року.

3. Нестерчук Н. Є., Сидорук І. О. Залучення батьків до соціальної адаптації дітей з синдромом Дауна. Rehabilitation and Recreation. 2022. № 12. С. 67–72.

4. Соціальна адаптація дітей із синдромом Дауна: роль сім'ї та етапи залучення батьків до реабілітаційного процесу. Реабілітаційні та фізкультурно-рекреаційні аспекти розвитку людини. 2022. № 12. С. 68–71.

5. Чеботарьова О., Павлюк Т., Молошнюк Л., Молошнюк В. Психолого-педагогічна підтримка дітей із синдромом Дауна та їхніх батьків. Особлива дитина: навчання і виховання. 2023. № 4 (112). С. 39–59.

6. Кононенко І. О., Прохоренко Л. І., Соколова Г. Б. Психологічний супровід родин, які виховують дітей з особливими потребами: контент-аналіз проблеми. У: Концептуалізація системи сімейно-орієнтованого психолого-педагогічного супроводу родин, які виховують дитину з особливими потребами / за заг. ред. О. В. Царькова. Мелітополь : Люкс, 2019. С. 10–22.

І. Є. Іншакова
кандидат філологічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет
(місто Кривий Ріг)

ФОРМУВАННЯ ТОЛЕРАНТНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ПЕРЕДУМОВА УСПІШНОЇ ІНКЛЮЗІЇ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні характеризується активним упровадженням інклюзивного навчання як стратегічного напряму освітньої політики держави. Інклюзія сьогодні розглядається не лише як забезпечення доступу дітей з особливими освітніми потребами до закладів освіти, а як створення такого середовища, у якому кожна дитина відчуває свою цінність, прийняття та підтримку. Відповідно до підходів ЮНЕСКО та Організації Об'єднаних Націй, інклюзивна освіта передбачає трансформацію всієї освітньої системи з урахуванням принципів рівності, недискримінації та поваги до прав людини.

В українському контексті ці ідеї реалізуються в межах реформи Нової української школи, яка акцентує увагу на педагогіці партнерства, дитиноцентризмі та формуванні безпечного освітнього простору. Однак практика доводить, що формальне впровадження інклюзії без створення толерантного освітнього середовища не гарантує її результативності. Саме тому проблема формування культури прийняття, взаємоповаги та підтримки стає ключовою передумовою успішної інклюзії.

Метою даних тез є теоретичне обґрунтування значення толерантного освітнього середовища як основи інклюзивної освіти та визначення сучасних підходів до його формування.

Толерантне освітнє середовище – це цілісна система умов, норм і взаємин, що забезпечують психологічну безпеку, повагу до різноманітності та рівні можливості для всіх учасників освітнього процесу. Воно охоплює ціннісні орієнтації педагогічного колективу, стиль

управління закладом освіти, характер міжособистісної взаємодії, мовну культуру, а також організаційні та методичні аспекти навчання.

У працях В. Бондаря інклюзія розглядається як процес системної перебудови освіти відповідно до різноманітних потреб дітей [1, с. 42-45]. Така перебудова неможлива без трансформації світоглядних установок педагогів. А. Колупаєва наголошує, що позитивний соціально-психологічний клімат у колективі сприяє зниженню стигматизації та підвищенню рівня соціальної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами [2, с. 112-118]. Отже, толерантність виступає не абстрактною моральною категорією, а практичним інструментом забезпечення якості освіти.

Сучасні підходи передбачають перехід від моделі інтеграції до моделі приналежності, коли дитина не просто «допускається» до освітнього процесу, а відчуває себе його повноцінним учасником. У цьому контексті важливого значення набуває універсальний дизайн навчання, який забезпечує гнучкість методів, форм і засобів подання матеріалу з урахуванням різноманітних освітніх потреб.

Формування толерантного середовища відбувається на кількох взаємопов'язаних рівнях:

– ціннісному (впровадження політики недискримінації, протидії булінгу);

– педагогічному (кооперативне навчання, диференціація, командна взаємодія);

– психологічному (розвиток емпатії, емоційного інтелекту);

– соціальному (партнерство з батьками та громадою).

Однією з інноваційних тенденцій, що активно впроваджується в європейському освітньому просторі, є соціально-емоційне навчання (Social and Emotional Learning – SEL). Його сутність полягає у формуванні в дітей здатності усвідомлювати власні емоції, регулювати поведінку, розуміти почуття інших, будувати конструктивні стосунки та приймати відповідальні рішення. Дослідження показують, що саме дефіцит соціально-емоційних навичок часто стає причиною конфліктів, ізоляції та формування упередженого ставлення до «інакшості».

Практична реалізація SEL включає ранкові зустрічі, вправи на рефлексію, рольові ігри з моделюванням ситуацій прийняття різноманітності, технології відновного підходу до вирішення конфліктів. У межах реформи Нова українська школа ці елементи можуть інтегруватися в освітній процес як складова педагогіки партнерства.

Важливо, що ефективність соціально-емоційного навчання безпосередньо залежить від професійної позиції вчителя. У працях О. Савченка підкреслюється, що сучасний педагог має виступати фасилітатором міжособистісної взаємодії, створювати атмосферу довіри та підтримки [3, с. 70-76]. Учитель демонструє толерантність через стиль

комунікації, готовність до діалогу, конструктивне реагування на труднощі та помилки дітей.

Особливої актуальності набуває підготовка педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. За твердженням Н. Софій, толерантність не може бути сформована лише через ознайомлення з нормативною базою – вона потребує внутрішнього прийняття цінностей різноманітності [4, с. 50-54]. Тому система професійного розвитку має включати тренінги з антидискримінаційної освіти, медіації, розвитку емоційної компетентності, міжкультурної комунікації.

Важливим аспектом формування толерантного освітнього середовища є становлення командного підходу в закладі освіти. Інклюзія не може бути результатом діяльності лише одного вчителя – вона є спільною відповідальністю всієї професійної спільноти. Ефективна взаємодія адміністрації, педагогів, асистента вчителя, практичного психолога, логопеда, соціального педагога та батьків створює цілісну систему підтримки дитини. Ключовою умовою такої взаємодії є розподіл ролей і чітке визначення функцій кожного фахівця. Наприклад, адміністрація забезпечує організаційні умови та ресурсну підтримку, педагог відповідає за адаптацію й модифікацію навчального матеріалу, асистент учителя сприяє реалізації індивідуальної освітньої траєкторії, психолог здійснює супровід емоційного стану дитини та консультує батьків.

Командний підхід передбачає регулярні міждисциплінарні зустрічі, спільне планування індивідуальної програми розвитку, аналіз динаміки досягнень дитини, корекцію освітніх стратегій. Особливої ваги набуває партнерська взаємодія з батьками, які розглядаються не як сторонні спостерігачі, а як активні учасники освітнього процесу. Відкрита комунікація, спільне визначення цілей розвитку, обмін спостереженнями щодо поведінки й успіхів дитини забезпечують узгодженість дій школи та сім'ї. Єдність ціннісних орієнтацій у колективі – прийняття різноманітності, орієнтація на сильні сторони дитини, повага до гідності кожного – формує стабільний позитивний мікроклімат, що знижує рівень конфліктності та сприяє психологічній безпеці.

Новим і перспективним напрямом розвитку інклюзивного освітнього середовища є впровадження системи індикаторів його оцінювання. Традиційно толерантність розглядалася як моральна категорія, що складно піддається вимірюванню. Однак сучасний управлінський підхід в освіті передбачає необхідність моніторингу якості середовища на основі конкретних показників. До таких індикаторів можна віднести рівень активної участі дітей з особливими освітніми потребами в навчальній та позакласній діяльності; характер їх взаємодії з однолітками (наявність партнерських форм співпраці, взаємодопомоги); рівень сформованості культури ненасильницького спілкування; показники емоційного благополуччя та відчуття приналежності до колективу.

Окремим критерієм виступає задоволеність батьків якістю освітніх послуг і ступенем залучення їх до процесу ухвалення рішень. Також доцільним є проведення анонімних опитувань учнів щодо рівня психологічного комфорту, відчуття підтримки з боку педагогів і однокласників. Аналіз таких даних дозволяє виявити приховані проблеми – латентні конфлікти, ознаки соціальної ізоляції, ризики булінгу – та своєчасно вжити корекційних заходів.

Запровадження індикаторів інклюзивності сприяє переходу від декларативного проголошення цінностей до їх практичної реалізації. Системний моніторинг допомагає адміністрації закладу приймати обґрунтовані управлінські рішення, планувати професійний розвиток педагогів і вдосконалювати освітню політику.

Формування толерантного освітнього середовища є визначальною умовою ефективної реалізації інклюзивної освіти. Воно забезпечує психологічну безпеку, соціальну інтеграцію, відчуття приналежності та повноцінний розвиток особистісного потенціалу кожної дитини незалежно від її індивідуальних особливостей.

У процесі дослідження теоретично обґрунтовано значення толерантного освітнього середовища як базової основи інклюзивної освіти. Доведено, що саме рівень сформованості культури прийняття різноманітності, партнерської взаємодії та поваги до гідності кожного учасника освітнього процесу визначає успішність інклюзивних практик.

Визначено сучасні підходи до формування толерантного середовища, зокрема впровадження соціально-емоційного навчання, реалізацію педагогіки партнерства, застосування універсального дизайну навчання, розвиток командного супроводу дитини та використання індикаторів оцінювання інклюзивності освітнього простору.

Отже, поставлена мета тез досягнута, а окреслені напрями можуть бути використані в практиці закладів освіти для підвищення якості інклюзивного навчання.

Список використаних джерел

1. Бондар В. Інклюзивна освіта: теорія і практика. Київ, 2015. С. 40–48.
2. Колупаєва А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи розвитку. Київ: А.С.К., 2019. С. 112–120.
3. Савченко О. Педагогіка партнерства в умовах Нової української школи. Київ: Освіта, 2018. С. 70–78.
4. Софій Н. Організаційно-педагогічні засади інклюзивної освіти. Київ: ТОВ «Видавничий дім», 2017. С. 50–58.

В. Є. Коваленко
доктор педагогічних наук, завідувач кафедри
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)
А. В. Бобрицька
здобувач вищої освіти
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНИХ ІНТЕРЕСІВ У СИСТЕМІ СУПРОВОДУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ

Постановка проблеми. Актуальність дослідження зумовлена необхідністю вдосконалення психолого-педагогічного супроводу дітей із загальним недорозвиненням мовлення, зокрема створення умов для формування їхніх пізнавальних інтересів як важливого чинника соціальної адаптації та готовності до подальшого навчання. Недостатній розвиток мовлення у дітей дошкільного віку із ЗНМ негативно впливає на пізнавальну активність і комунікативну взаємодію, що потребує наукового обґрунтування ефективних психолого-педагогічних умов організації корекційно-розвиткової роботи.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомі педагоги, такі як Я. Коменський, К. Ушинський і С. Русова вивчали та обґрунтували проблему розвитку пізнавальних інтересів дитини. Г. Щукіна узагальнила методи навчання пізнавального інтересу на різних етапах навчання та відокремила його від загального. Зокрема, Н. Бібік, Б. Друзь, О. Киричук, О. Савченко, О. Скрипченко та В. Сухомлинський, які теж досліджували цю проблему. Питання щодо пізнавальних інтересів, шляхів і технік активізації навчальної роботи були присвячені праці Л. І. Божович, А. А. Вербицького, Л. С. Виготського, П. І. Гальперіна, В. В. Давидова, В. С. Ільїна, О. М. Леонтьєва, А. К. Маркової, А. М. Матюшкіна, А. В. Петровського, Н. Ф. Тализіної, Г. А. Цукерман, Л. М. Фрідмана, Т. І. Шамовой, Д. Б. Ельконіна [3, с. 280].

Сучасні педагогічні та психологічні дослідження приділяють велику увагу визначенню сутності, цілей і особливостей психолого-педагогічної допомоги (супроводу дітям з особливими освітніми потребами). Цими питаннями були розглянуті вітчизняні науковці, такі як Г. Блеч, В. Бондарь, О. Гаяш, Т. Гребенюк, І. Гладченко, Л. Гречко, С. Драєвської, Т. Ілляшенко, В. Кобильченка, А. Колупаєвої, С. Міронова, А. Обухівська, Н. Рябченко, І. Садова, Т. Сак, Ю. Сасіна, В. Синьова, Т. Скрипник, Т. Сняткова, О. Чеботарьова, А. Шевцова, Н. Ярмоли та інших дослідників [5, с. 173].

Формування мети статті (постановка завдання). Теоретично обґрунтувати та визначити ефективні психолого-педагогічні умови та значення супроводу щодо формування пізнавальних інтересів у дітей дошкільного віку із ЗНМ.

Виклад основного матеріалу. С. Хатунцева вважає, що психолого-педагогічні умови є основою, з якої виник, існує та розвивається педагогічний процес. Ці умови також забезпечують його присутність і можливості для удосконалення. Крім того, спеціально розроблені психолого-педагогічні умови мають здатність керувати навчальним процесом і зробити його частини співвідносними один з одним [4, с. 76].

У статті Л. О. Дубровської, А. М. Горянської та В. П. Пісоцького «Психолого-педагогічні особливості формування пізнавальних інтересів учнів молодшого шкільного віку» автори розглянули основні психолого-педагогічні умови формування пізнавальних інтересів у дітей.

І однією з умов формування пізнавального інтересу є усвідомлення дитиною змісту та значущості навчального матеріалу.

Друга важлива умова збудження інтересу – це наявність нового як у змісті навчального матеріалі, так і в самому підході до його опрацювання. Не можна повторювати відомі істини на одному й тому ж пізнавальному рівні; треба розширювати горизонти пізнання учнів для глибшого розуміння матеріалу.

Емоційна привабливість навчання є третьою умовою, який сприяє розвитку інтересу в дітей. Учитель повинен прагнути до того, щоб знання, отримані на уроках, викликали в учнів емоційний відгук, активізуючи їхні моральні, розумові та естетичні почуття.

Четверта умова розвитку інтересу полягає в тому, щоб створити ідеальну комбінацію творчих вправ і пізнавальних завдань, які поєднуються з відповідною «порцією» програмного навчального матеріалу.

Пізнавальна спрямованість, в основі якої лежить пізнавальний інтерес, проявляється різними способами, включаючи цікавість, допитливість, готовність до пізнавальної діяльності та жагу знань. Людина, яка ніколи не задовольняється тим, що вона знає, має стійкий пізнавальний інтерес, який допомагає їй глибоко і всебічно пізнати певний предмет. Наполегливість людини в певній галузі є виявом сили та дієвості інтересу [1, с. 11–12].

Важливо відзначити, що педагогічна підтримка може покращити відносини між дітьми та дорослими (педагогами та батьками). Педагогічна підтримка, зокрема, спрямована на запобігання проблемам і конфліктам у соціальній взаємодії, а також на шляху особистісного розвитку дитини з особливими потребами. Психологічна допомога відрізняється від педагогічної підтримки тим, що вона спрямована на розвиток соціально-психологічних навичок дітей і дорослих і надання їм професійної допомоги психолога. В. В. Кобильченко вважає, що ці два елементи психолого-педагогічного супроводу взаємозалежні, пов’язані діалектично. Слід зазначити, що педагогічна підтримка та психологічна допомога є окремими самодостатніми технологіями [2, с. 83].

Висновки і перспективи подальших досліджень. Отже, можна зробити висновок, що формування пізнавальних інтересів у дітей дошкільного віку з ЗНМ є важливою частиною їх психолого-педагогічної допомоги та необхідною умовою успіху в соціальній адаптації. Створення позитивного емоційного середовища, співпраця між фахівцями різних дисциплін і використання

винахідливих методів корекції та розвитку гарантують, що процес буде ефективним. Розробка та апробація комплексних програм формування пізнавальних інтересів у дітей із мовленнєвими порушеннями з урахуванням принципу безперервності супроводу є темою для подальших досліджень.

Список використаних джерел

1. Дубровська Л. О., Горянська А. М., Пісоцький В. П. Психолого-педагогічні особливості формування пізнавальних інтересів учнів молодшого шкільного віку. Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Ніжин. 2024. 8 с. file:///C:/Users/%D0%BD%D0%B0%D1%81%D1%82%D1%8F/Downloads/Psihologo-pedagogicni_osoblivosti_formuvanna_pizna.pdf
2. Кобильченко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в освітньому просторі. *Діти з особливими потребами в освітньому просторі. Збірник матеріалів V Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітології «Діти з особливими потребами в освітньому просторі».* Київ. 2019. С. 81–84. http://ispukr.org.ua/articles/19/191011_k.pdf
3. Карнаухова, А., Самченко, І. Психолого-педагогічні особливості розвитку пізнавальних інтересів учнів у процесі початкової школи. *Молодий вчений*. Київ. 2018. С. 279–283. https://molodyivchenyi.ua/index.php/journal/article/view/4701/4623
4. Голубенко Т. Психолого-педагогічні умови активізації пізнавальної діяльності молодших школярів засобами інтегрованого навчання. *НАУКА. ОСВІТА. МОЛОДЬ*. Умань. 2021. С. 76–78. https://library.udpu.edu.ua/library_files/stud_konferenzia/2021/1/25.pdf
5. Стадник О. А. Психолого-педагогічний супровод дітей з ООП: особливості міждисциплінарного підходу. *Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти. Збірник наукових праць.* Харків. 2024. С. 172–175. https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/d3a1e0ee-b0a0-4bad-98b3-6bff7408290b/content

Т. Л. Ковбасюк
кандидат педагогічних наук
Рівненський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти (місто Рівне)

СОЦІАЛЬНА ВЗАЄМОДІЯ В СИСТЕМІ СУПРОВОДУ ТА АДАПТАЦІЇ ОСІБ ІЗ ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

Проблема інтеграції та соціальної адаптації здобувачів освіти з особливими освітніми потребами посідає важливе місце серед пріоритетних завдань сучасної інклюзивної парадигми. Поняття «соціальна адаптація» у цьому контексті охоплює не лише здатність особи пристосовуватися до норм та вимог середовища, а й зустрічний процес трансформації самого середовища відповідно до різноманітності його учасників. Такий двосторонній характер адаптації відображений у Міжнародній класифікації функціонування, обмеження життєдіяльності та здоров'я [2], де обмеження розглядається не як фіксована характеристика особи, а як динамічна взаємодія між її

функціональними можливостями та факторами середовища. Таке принципове зміщення акценту з «дефіциту» на «бар'єр» визначає методологічну основу сучасного психолого-педагогічного супроводу і завданням фахівців стає не нормалізація відхилення, а зняття перешкод для повноцінної участі особи в освітній діяльності та соціальному житті спільноти.

Якісна соціальна взаємодія є центральним механізмом усунення бар'єрів в інклюзивному освітньому середовищі. Дослідження підтверджують, що спільне навчання учнів з особливими потребами та їхніх однолітків із нормотиповим розвитком створює умови для формування навичок співпраці, взаємного прийняття та впевненості у собі. Учні, залучені до інклюзивного процесу, демонструють помітний прогрес у здатності зчитувати соціальні сигнали, брати участь у групових видах діяльності та вибудовувати стосунки з однолітками [6].

Водночас фізична присутність в інклюзивному класі сама по собі не гарантує реальної соціальної інтеграції. За різними оцінками, від 20% до 25% осіб із особливими освітніми потребами залишаються фактично виключеними з соціального життя класного колективу: вони мають менше контактів, рідше підтримують дружні стосунки і загалом є менш прийнятими ровесниками. Особливо вразливими у цьому відношенні є діти з інтелектуальними порушеннями. Таким чином, формальна інклюзія без системної підтримки не лише не вирішує проблему ізоляції, а й ризикує її поглибити [3].

Подолання цього протиріччя та перехід від номінальної до функціональної інклюзії значною мірою залежать від педагога та психологічного клімату освітнього середовища. Орієнтація вчителя на індивідуальний підхід і цілеспрямоване навчання нормам кооперативної взаємодії позитивно позначається на рівні соціального прийняття та якості міжособистісних стосунків у класі. Для учнів із поведінковими труднощами доцільним є застосування тренінгів соціальних навичок, тоді як діти з порушеннями аутистичного спектру потребують індивідуалізованих, структурованих освітніх втручань, спрямованих саме на розвиток соціальної комунікації. Формування інклюзивної культури закладу освіти є тією важливою умовою, за якої позитивні установки здобувачів освіти щодо спільного навчання можуть стати стійкими і дієвими [5].

Теоретичним підґрунтям для розуміння умов ефективної соціальної взаємодії слугує розширена контактна гіпотеза Гордона Олпорта [1]. Спираючись на її положення, стійкі просоціальні установки щодо осіб із порушеннями розвитку формуються лише за умов поєднання рівноправного контакту, спільної значущої мети та інституційної підтримки з боку педагогів і адміністрації. Жодна з них сама по собі не є достатньою, наприклад, навіть щира зацікавленість педагога залишається малоефективною без структурних змін в організації освітньої діяльності. Це дозволяє кожному учаснику освітнього процесу зробити реальний внесок у спільний результат. Подальші дослідження збагатили сферу застосування теорії, включаючи розширення до непрямого контакту (наприклад, уявний або тривалий контакт) та вдосконалення механізмів (когнітивні, афективні та поведінкові шляхи). Саме

тут перетинаються завдання формування толерантності та завдання соціальної адаптації, адже обидва потребують переосмислення самого дизайну освітнього середовища.

Концепція універсального дизайну для навчання [8] пропонує практичну відповідь на цей виклик. Принцип множинних засобів залучення, зокрема, передбачає створення умов, за яких кожен учасник може долучитися до спільної діяльності в доступний для нього спосіб – через різні канали сприйняття, способи вираження та форми участі. Системне впровадження універсального дизайну для навчання (УДН) є одним із найбільш обґрунтованих інструментів побудови інклюзивного освітнього середовища, що враховує різноманітні потреби здобувачів освіти. Концептуальна основа УДН полягає у забезпеченні рівних можливостей для всіх учасників освітнього процесу – зокрема тих, хто має особливі освітні потреби, – через запровадження гнучких підходів до викладання, де різноманітність учнів сприймається не як виняток, а як природний стан будь-якої навчальної групи [4; 7; 8].

Практичне значення цього підходу виходить за межі дидактичної адаптації. УДН сприяє зниженню рівня соціальної стигматизації, оскільки формує середовище, у якому кожен учень має реальну можливість досягти успіху й почувається повноцінним учасником спільної діяльності. Паралельно відбувається розвиток соціальних навичок усіх здобувачів освіти – емпатії, взаємоповаги та готовності до підтримки, що поступово перетворює клас на середовище взаємної відповідальності та довіри.

Реалізація УДН потребує глибшої зміни, ніж технічне оновлення методів роботи. Йдеться про трансформацію педагогічного мислення: перехід від уніфікованих, орієнтованих на умовну норму підходів до дитиноцентричних моделей, у яких диференціація та гнучкість є не поступкою, а базовим принципом організації навчання. Це вимагає системної підтримки професійного зростання педагогів, здатності адаптувати методи викладання до реальних можливостей і потреб здобувачів освіти, а також готовності закладу освіти до організаційних змін. За таких умов універсальний дизайн навчання стає не лише інструментом інклюзії, а й чинником підвищення загальної якості освіти та залученості кожного учня до освітнього процесу [4; 7; 8].

Узагальнення наведених теоретичних та емпіричних даних дозволяє сформулювати такий висновок: соціальна адаптація осіб із особливими освітніми потребами в освітньому середовищі є не автоматичним наслідком їхньої присутності в інклюзивному класі, а результатом цілеспрямованої, системної та науково обґрунтованої діяльності всіх учасників освітнього процесу. Ця діяльність охоплює трансформацію дидактичного дизайну відповідно до принципів УДН, упровадження командних моделей супроводу, формування просоціальних установок здобувачів освіти та педагогів, а також розбудову партнерства між закладом освіти, сім’єю та громадою.

Перспективи подальших досліджень пов’язані з розробкою валідизованих україномовних інструментів для оцінювання якості соціальної взаємодії та рівня функціональної інклюзії в закладах освіти, а також із порівняльним

вивченням ефективності різних моделей командного супроводу в умовах реформування спеціальної та інклюзивної освіти в Україні.

Список використаних джерел

1. Бровченко А. К., Нежута А. В., Хижняк М. В. Психологічні основи формування толерантного ставлення молоді до осіб із вадами розвитку. *Scientific notes of Taurida National V.I. Vernadsky University, series Psychology*. 2021. № 3. С. 99-105. URL: https://doi.org/10.32838/2709-3093/2021.3/16
2. An international systematic review of the ICF in education: cross-language comparisons from Chinese, German, Italian, and Portuguese publications / L.-J. Kang et al. *Frontiers in Education*. 2025. Vol. 10. URL: https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1526194
3. Furrer V. Social participation in inclusive physical education: on the importance of class, teaching methods and teacher characteristics. *Current Issues in Sport Science (CISS)*. 2023. Vol. 8, no. 2. P. 059. URL: https://doi.org/10.36950/2023.2ciss059.
4. Inclusive curriculum design: meeting the diverse needs of students for social improvement / Olateju Temitope Akintayo et al. *International Journal of Frontiers in Science and Technology Research*. 2024. Vol. 6, no. 2. P. 050-059. URL: https://doi.org/10.53294/ijfstr.2024.6.2.0037.
5. Karagianni E., Drigas A. Using new technologies and mobiles for students with disabilities to build a sustainable inclusive learning and development ecosystem. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (iJIM)*. 2023. Vol. 17, no. 01. P. 57–73. URL: https://doi.org/10.3991/ijim.v17i01.36359.
6. Kirana E., Zam F., Raffly Henjilito R. H. Analysis of the impact of inclusive education on the social development of students with special needs in primary schools. *Journal of Foundational Learning and Child Development*. 2025. Vol. 1, no. 01. P. 06-11. URL: https://doi.org/10.53905/childdev.v1i01.2.
7. Memmedova X. Universal design for learning in the context of inclusive education. *Scientific Works*. 2025. Vol. 92, no. 5. P. 173-179. URL: https://doi.org/10.69682/arti.2025.92(5).173-179.
8. Universal Design for Learning | CAST. *CAST*. URL: https://www.cast.org/what-we-do/universal-design-for-learning/.

О. В. Козинець
кандидат педагогічних наук,
доцент,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
К. В. Река
здобувачка вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ОСВІТНІХ ВТРАТ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Воєнний стан та цифровізація освіти зумовили трансформації у системі спеціальної освіти України. Ключовими поняттями, що визначають ефективність корекційно-розвиткової роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), є екранна взаємодія, цифрові технології та освітні втрати.

Екранна взаємодія заміщує безпосередній контакт дитини з педагогом. Спираючись на положення комунікативної лінгвістики Ф. С. Бацевича, її можна визначити як опосередкований цифровими пристроями процес мовленнєвої комунікації, за якого безпосередній простір спілкування замінюється віртуальним, а невербальні компоненти редукуються [1]. Для дитини з ТПМ це ускладнює розуміння інтенцій співрозмовника, гальмує розвиток діалогічного мовлення та обмежує наслідування артикуляційних зразків. Виникають комунікативні розриви – явища часткової або повної втрати цілісності мовленнєвої взаємодії, що потребують компенсаторних механізмів.

Подолання комунікативних розривів пов'язане з використанням цифрових технологій, які виконують компенсаторно-розвивальну функцію. Цифрові технології у логопедичній практиці – це не набір пристроїв, а цілісна дидактична система, що інтегрує специфічні методи, засоби та форми організації корекційного процесу в цифровому середовищі. Як стверджують Ю. М. Богачков та В. Ю. Биков, їх ефективність залежить від змістової та структурної адаптації до потреб здобувачів освіти [2]. У роботі з дітьми з ТПМ цифрові технології включають інтерактивні вправи, мультимедійні матеріали, візуально-символічні опори, оцифровані мнемотаблиці, що забезпечують реалізацію корекційних завдань в умовах опосередкованої комунікації. Вони компенсують обмеження сенсорного сприйняття та дефіцит емоційного й тактильного контакту через посилення візуалізації, ігрові форми та зворотний зв'язок у синхронному або асинхронному режимах.

Ключовою проблемою є освітні втрати, які у дітей з ТПМ мають системний характер. Їх не можна зводити лише до тимчасового відставання у знаннях. Це явище охоплює когнітивну, мовленнєву та комунікативну сфери. За Л. М. Мартиненко, освітні втрати – це порушення цілісності та послідовності

формування мовленнєвої діяльності внаслідок дезорганізації корекційного процесу, що проявляється у гальмуванні темпів розвитку, регресі навичок та дезінтеграції мовленнєвих структур [4]. Ю. В. Рібцун наголошує, що недостатня сформованість граматичних структур є фундаментальною перешкодою для зв'язного висловлювання, а тривалі перерви в заняттях призводять до дезінтеграції сформованих мовленнєвих структур [5]. В. В. Тарасун розглядає мовленнєвий розвиток як багаторівневий процес взаємодії фонологічних, лексико-граматичних і когнітивних механізмів [6]. Освітні втрати постають як системне порушення цієї взаємодії, що вражає всі компоненти мовленнєвої системи.

Розглядаючи проблему крізь призму дистанційного навчання, важливо звернутись до логопсихології. Дослідження С. Ю. Коноплястої та Т. В. Сак доводять, що порушення мовлення пов'язані зі станом психічних функцій – сприймання, пам'яті, мислення, тому освітні втрати мають когнітивну природу [3]. Цифрове середовище має підтримувати пізнавальну активність дитини. М. К. Шеремет наголошує на системності корекційного впливу та зв'язку мовленнєвого розвитку з емоційною стабільністю [8]. В умовах екранної взаємодії це потребує механізмів підтримки емоційного комфорту. Н. В. Чередніченко акцентує на системному поєднанні мовного, психолінгвістичного та педагогічного підходів [7]. У віддаленому навчанні цифрові технології мають інтегрувати ці підходи через добір мультимедійних матеріалів та структурування занять відповідно до етапів мовленнєвого розвитку.

У ході дослідження розроблено структуру корекційних занять, що об'єднувала чотири компоненти. Перший – розвиток слухо-мовленнєвої пам'яті з використанням оцифрованих мнемотаблиць. Другий – формування мовленнєвого дихання через інтерактивні вправи з візуалізацією видиху. Третій – нейропсихологічна стимуляція (вправи на синхронізацію рухів та переключення уваги) через відеодемонстрацію. Четвертий – мотиваційно-рефлексивний компонент із цифровою фіксацією емоційного стану дитини. Аналіз результатів засвідчив позитивну динаміку: підвищення рівня слухо-мовленнєвої пам'яті, подовження фазового видиху, покращення плавності мовлення, зменшення граматичних помилок, підвищення мотивації.

Таким чином, цифрові технології є дієвим засобом подолання освітніх втрат у дітей з ТПМ в умовах віддаленого навчання за умови їх адаптації до потреб цієї категорії. Інтеграція класичних логопедичних методик, нейропсихологічних прийомів та цифрових інструментів дозволяє компенсувати обмеження екранної взаємодії, зберегти безперервність корекційного процесу та забезпечити позитивну динаміку мовленнєвого розвитку. Розроблені підходи можуть використовуватися логопедами та батьками для підвищення ефективності занять у віртуальному форматі та мінімізації освітніх втрат.

Список використаних джерел

1. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник. Київ : Академія, 2004. 344 с.

2. Богачков Ю. М., Биков В. Ю. Організація середовища дистанційного навчання в середніх загальноосвітніх навчальних закладах : навч. посіб. Київ : Педагогічна думка, 2012. 120 с.

3. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Знання, 2010. 293 с.

4. Мартиненко Л. М. Формування писемного мовлення у молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення : навч.-метод. посіб. Київ : Освіта України, 2018. 156 с.

5. Рібцун Ю. В. Особливості сформованості морфологічно-граматичних навичок у шестикласників із тяжкими порушеннями мовлення. Наука і освіта. 2025. № 2. С. 93–98.

6. Тарасун В. В. Писемне мовлення: запобігання і корекція порушень : навч. посіб. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. 150 с.

7. Чередніченко Н. В. Початковий курс навчання української мови молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) : курс лекцій. Київ : Видавничий дім «Слово», 2017.

8. Шеремет М. К. Логопедія : підручник. 3-тє вид. Київ : Вид. Дім «Слово», 2014. 672 с.

Л.В. Корінна
викладач математики
Житомирський агротехнічний
фаховий коледж (місто Житомир)

РОЗВИТОК НАВИЧОК СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ОСІБ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ПІД ЧАС УРОКІВ МАТЕМАТИКИ

Сучасна система освіти України орієнтована на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для осіб з обмеженнями життєдіяльності (осіб з ООП). У цьому контексті особливої значущості набуває питання розвитку їх соціальної адаптації, що передбачає формування здатності до ефективної взаємодії в соціумі, самостійності, відповідальності та життєвої компетентності. Уроки математики мають значний потенціал для формування не лише предметних, а й соціальних навичок.

Наша мета дослідження – обґрунтувати можливості уроків математики як засобу розвитку навичок соціальної адаптації осіб з обмеженнями життєдіяльності.

Соціальна адаптація осіб з обмеженнями життєдіяльності розглядається як процес активного пристосування до умов соціального середовища, що включає формування комунікативних умінь, навичок співпраці, саморегуляції, прийняття рішень і відповідальності за власні дії [1].

Математика як засіб соціалізації має виразний прикладний характер, оскільки безпосередньо пов’язана з повсякденним життям людини та її функціонуванням у суспільстві. Засвоєння математичних знань і способів дії забезпечує не лише формування предметної компетентності, а й розвиток життєво необхідних умінь, що сприяють самостійності, відповідальності та соціальній інтеграції осіб з обмеженнями життєдіяльності.

Передусім математика формує фінансову грамотність: уміння здійснювати елементарні розрахунки, планувати бюджет, визначати вартість товарів і послуг, аналізувати доходи й витрати. Це створює підґрунтя для економічної самостійності та відповідального прийняття рішень у побуті.

Важливим є розвиток логічного та критичного мислення, здатності аналізувати інформацію, встановлювати причинно-наслідкові зв'язки, порівнювати, узагальнювати, робити висновки. Такі вміння забезпечують адекватну орієнтацію в соціальних ситуаціях, сприяють формуванню навичок вирішення проблем і прийняття обґрунтованих рішень.

Математика також сприяє розвитку просторової орієнтації та часових уявлень, що є необхідними для самостійного пересування, планування діяльності, дотримання режиму дня, користування транспортом та іншими соціальними сервісами.

У процесі розв'язання задач, особливо практико-орієнтованих, формуються комунікативні та соціальні навички: уміння працювати в парі чи групі, аргументовано висловлювати власну думку, слухати інших, досягати спільного результату. Таким чином, математична діяльність виступає середовищем для розвитку співпраці, взаємодопомоги та відповідальності. Крім того, систематичність і структурованість математичного матеріалу сприяють розвитку саморегуляції, послідовності дій, організованості та наполегливості, що є важливими складниками соціальної адаптації. Отже, прикладна спрямованість математики забезпечує формування комплексу життєвих компетентностей - когнітивних, соціальних, практичних і особистісних, які створюють основу для успішної соціалізації та інтеграції осіб з обмеженнями життєдіяльності в сучасне суспільство.

Інклюзивні методи навчання математики**,** що сприяють соціальній адаптації: робота в парах і малих групах; кооперативне навчання; використання практико-орієнтованих задач; диференціація та адаптація навчального матеріалу; застосування візуальної підтримки та допоміжних технологій [2].

Формування соціальних навичок відбувається через:

- розвиток комунікативної компетентності під час обговорення способів розв'язання задач;
- формування навичок взаємодопомоги;
- розвиток самостійності під час виконання індивідуальних завдань;
- вироблення відповідальності за спільний результат у груповій роботі [3].

Важливою умовою успішної соціальної адаптації є створення безпечного освітнього середовища**,** що передбачає педагогіку партнерства, позитивне підкріплення, індивідуальний підхід та співпрацю з асистентом учителя й батьками.

Уроки математики можуть виступати ефективним засобом розвитку соціальної адаптації осіб з обмеженнями життєдіяльності за умови впровадження інклюзивних підходів, адаптації змісту навчання та використання практико-орієнтованих завдань. Систематична організація групової взаємодії, формування життєвих компетентностей і підтримка

позитивного мікроклімату сприяють підвищенню рівня самостійності, соціальної активності та інтеграції здобувачів освіти в суспільство.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Інклюзивна освіта: теорія і практика : навч.-метод. посіб. Київ : ТОВ «Видавничий дім «Слово», 2019. 280 с.
2. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ : АТОПОЛ, 2011. 274 с.
3. Миронова С. П. Основи корекційної педагогіки : навч. посіб. Кам'янець-Подільський : Кам'янець-Подільський нац. ун-т ім. І. Огієнка, 2014. 264 с.

Ю. О. Крамчанінов
здобувач вищої освіти,
Інститут спеціальної педагогіки
і психології імені М. Ярмаченка
(місто Київ)

ЕРГОНОМІКА ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ ЯК ФАКТОР ПІДТРИМКИ РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасний розвиток інклюзивної освіти в Україні актуалізує проблему створення освітнього середовища, яке, окрім забезпечення фізичної присутності дитини з особливими освітніми потребами в закладі дошкільної освіти, також сприяло її розвитку, психологічному благополуччю та активній участі у спільній діяльності. Особливої уваги в цьому контексті потребують діти дошкільного віку з розладами аутистичного спектра (РАС), для яких характеристики середовища часто виступають одним із провідних факторів адаптації або, навпаки, дезадаптації.

Діти з РАС нерідко мають специфічні особливості сенсорного сприймання, труднощі з орієнтацією в соціальній ситуації, потребу у структурованості, передбачуваності та стабільності. Саме тому освітній простір для них часто виступає активним фактором, який впливає на емоційний стан, поведінку, рівень тривожності, можливість включення у взаємодію та навчання. Невпорядковане, перевантажене стимулами або непрогнозоване середовище може провокувати сенсорний дистрес, уникання контактів, підвищення напруження та певні поведінкові труднощі. Натомість ергономічно організований простір допомагає підтримувати саморегуляцію, знижувати рівень тривоги, а також створювати умови для розвитку комунікативних, соціальних і пізнавальних навичок.

Ергономіка освітнього простору в закладі дошкільної освіти передбачає організацію середовища з урахуванням вікових, психофізіологічних, сенсорних і поведінкових особливостей дитини. У контексті інклюзивної освіти йдеться

саме про створення простору, який є зрозумілим, безпечним, функціональним, сенсорно збалансованим і психологічно комфортним для дитини з РАС.

До основних характеристик такого простору належить передусім **структурованість**. Для дітей з РАС надзвичайно важливо, щоб середовище було логічно організованим і мало чітке функціональне зонування. Наявність окремих зон для навчальної діяльності, гри, відпочинку, усамітнення чи сенсорного розвантаження полегшує орієнтацію дитини в просторі, підвищує передбачуваність подій і формує відчуття безпеки. Просторове структурування також допомагає знизити хаотичність поведінки та сприяє формуванню більшої самостійності.

Іншим важливим параметром є **сенсорний комфорт**. Оскільки значна кількість дітей з РАС мають гіпер- або гіпочутливість до звуків, світла, кольору, фактур і запахів, середовище має бути організоване таким чином, щоб мінімізувати надлишкове навантаження. Надмірно яскраве освітлення, високий рівень шуму, візуальна перевантаженість, різкі запахи або надлишок предметів можуть викликати перевтому, дезорганізацію чи афективні реакції. Водночас, помірне освітлення, знижений шумовий фон, нейтральна кольорова гама й продумане сенсорне наповнення простору створюють умови для більшої стабільності емоційного стану дитини.

Суттєву роль відіграє також **візуальна підтримка середовища**. Для дітей з РАС є зрозумілими візуальні орієнтири, розклади, піктограми, маркування зон та матеріалів. Це допомагає краще сприймати вимоги середовища, орієнтуватися у послідовності дій і легше переходити між видами діяльності. Візуально організований простір підвищує рівень передбачуваності та сприяє зменшенню тривожності.

Не менш важливою є **функціональність і безпечність** предметно-просторового середовища. Меблі, обладнання, матеріали мають відповідати зросту, фізичним можливостям і пізнавальним особливостям дошкільників. Простір має дозволяти дитині вільно пересуватись, отримувати доступ до потрібних матеріалів, брати участь у спільній діяльності без зайвих бар'єрів. Наявність «тихого місця» або куточка для відновлення є особливо значущою для дітей, які швидко виснажуються в груповому середовищі.

Важливо підкреслити, що ергономіка освітнього простору не просто пов'язана з архітектурними чи дизайнерськими рішеннями. Вона має психолого-педагогічний вимір, оскільки впливає на можливість формування довіри до середовища, підтримання емоційної рівноваги, активності та готовності до взаємодії. Відповідно, ергономічно організований простір виступає активним ресурсом в розвитку дитини з РАС.

Таким чином, ергономіка освітнього простору є важливим фактором підтримки розвитку дітей з розладами аутистичного спектра дошкільного віку. Адже вона створює умови для зниження сенсорного перевантаження, підвищення передбачуваності та структурованості середовища, підтримки емоційного комфорту, саморегуляції, комунікації, а також участі дитини в освітньому процесі.

Список використаних джерел

1. Врочинська Л. І., Вербовський І. А., Котломанітова Г. О. Інноваційні підходи до соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Інноваційна педагогіка. 2023. Вип. 57. Т. 2. С. 190–194.
2. Душка А. Організація навчання дітей з РАС в інклюзивному класі. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. Т. 117. № 1. С. 7–20.
3. Крамчанінов Ю. Сучасні підходи до створення інклюзивного освітнього простору для дітей з розладами аутистичного спектра. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. Т. 117. № 1. С. 32–44.
4. Організація інклюзивного освітнього середовища в закладах дошкільної освіти : навчально-методичний комплект / Н. А. Ярмола, А. В. Лапін, Н. О. Квітка, Л. В. Коваль-Бардаш. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2023.
5. Скрипник Т. В. Діти з аутизмом в інклюзії: сценарії успіху : монографія. Київ : Київський університет імені Бориса Грінченка, 2019. 208 с.
6. Удич З. І. Формування предметно-просторового середовища інклюзивного освітнього середовища. Особлива дитина: навчання і виховання. 2018. № 1(85). С. 85–96.
7. Schaaf R. C., Benevides T., Kelly D., Mailloux Z. Occupational therapy and sensory integration for children with autism: A feasibility, safety, acceptability and fidelity study. Autism. 2011. Vol. 16, № 3. P. 321–327.

О. Г. Маруда
викладач
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ).

ПІДХОДИ ДО ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ КВАЛІФІКОВАНОГО СУПРОВОДУ ПІД ЧАС НАДАННЯ ПОСЛУГ ПОВНОЛІТНІМ ОСОБАМ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УКРАЇНІ

Огляд наукових праць свідчить про значну увагу українських і зарубіжних дослідників до проблеми підтримки осіб з інтелектуальними порушеннями. У науковій літературі висвітлюються питання комплексної допомоги особам із психофізичними порушеннями, зокрема в контексті освітньої системи та соціального захисту. Проблеми оцінювання потреб і планування індивідуального навчального процесу розглядалися у працях українських науковців-дефектологів, зокрема О.Гаврилова, Ю.Галецької, М.Матвеєвої, О.Романчука, Ю.Сілявіної, О.Ферт, О.Хохліної та інших. Необхідність диференційованого підходу до роботи з особами з інтелектуальними порушеннями обґрунтовувалася у працях В. Синьова.

Водночас більшість досліджень зосереджені переважно на проблемах розвитку та навчання дітей з інвалідністю. Питання забезпечення кваліфікованого супроводу дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями, планування та організації для них корекційно-педагогічної і реабілітаційної допомоги залишаються недостатньо дослідженими. Особливо актуальним є визначення ефективних підходів до індивідуального планування підтримки

дорослих осіб та організації комплексної допомоги, спрямованої на їх соціальну інтеграцію.

Системний підхід дозволяє розглядати процес підтримки осіб з інтелектуальними порушеннями як цілісну систему взаємопов'язаних компонентів. У межах такого підходу всі елементи допомоги спрямовані на досягнення спільної мети – підвищення якості життя людини, розвиток її самостійності та участі в суспільному житті.

Важливість визначення підходів до забезпечення кваліфікованого супроводу зумовлена необхідністю впровадження індивідуального підходу до організації корекційно-педагогічної та реабілітаційної підтримки дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями. Кожна людина має власні потреби, ресурси, інтереси та життєвий досвід. Типові підходи до надання допомоги не завжди враховують ці особливості, що знижує ефективність підтримки. Натомість індивідуально орієнтований підхід дозволяє формувати адаптовану до конкретної ситуації стратегію допомоги людині та її родині.

Аналіз практики індивідуального планування допомоги у європейських країнах (зокрема Данії, Німеччині та Польщі) дає змогу окреслити сучасні підходи до організації підтримки людей з інтелектуальними порушеннями та визначити можливості їх застосування в Україні.

Під кваліфікованим супроводом розуміємо систему заходів, спрямованих на підтримку та розвиток осіб з інтелектуальними порушеннями, що передбачає комплексну взаємодію різних фахівців (психологів, педагогів, дефектологів, соціальних працівників тощо). Такий супровід здійснюється на індивідуальному рівні та охоплює передусім соціальні й реабілітаційні послуги, спрямовані на підтримане проживання, зайнятість або працевлаштування, представництво інтересів, доступ до соціальних гарантій та інші аспекти життя.

До основних соціальних послуг для дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями належать: підтримане проживання, транзитне підтримане проживання, соціальний супровід під час працевлаштування, соціально-трудова адаптація, денний догляд, послуга персонального асистента, соціальна реабілітація, а також тимчасовий відпочинок для осіб, які здійснюють догляд.

Корекційно-педагогічна діяльність є важливою складовою реабілітаційних послуг. Вона включає психолого-педагогічну діагностику, консультування, корекцію, адаптацію, супроводження та профілактику. Значна увага приділяється формуванню соціально-побутових навичок, розвитку комунікації, підготовці до праці та соціальної участі [3].

Соціальна реабілітація передбачає навчання основним життєвим навичкам, зокрема самообслуговуванню, користуванню грошима, комунікації, організації дозвілля, а також надання психологічної підтримки. Важливим напрямом роботи є розвиток навичок автономного життя: планування повсякденних справ, приготування їжі, догляд за одягом, підтримання порядку у житлі [2].

Підходи до забезпечення кваліфікованого супроводу мають базуватися на таких цінностях як повага до гідності людини, забезпечення рівних прав і можливостей, підтримка самостійності та автономного життя, право людини

самостійно обирати спосіб життя, надання необхідної, але не надмірної підтримки, сприяння соціальній інклюзії.

Система кваліфікованого супроводу охоплює різні сфери життя людини з інтелектуальними порушеннями:

- підтримане проживання;
- працевлаштування або зайнятість;
- представництво інтересів і підтримане прийняття рішень;
- фінансова автономія;
- задоволення базових потреб (здоров'я, безпека, фізична активність);
- взаємини з родиною та соціальним оточенням;
- соціальна та громадська активність.

Організація підтримки має ґрунтуватися на положеннях Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, принципах участі, особистісно-центрованого підходу та орієнтації на соціальне середовище.

Ключовим інструментом забезпечення кваліфікованого супроводу є індивідуальний план підтримки. Він формується на основі оцінки потреб людини, її ресурсів, інтересів і життєвої ситуації. Під час розроблення плану важливо звертати увагу не лише на труднощі, а й на сильні сторони людини.

Індивідуальний план може мати різні форми: план втручання, план догляду, індивідуальний план реабілітації або програму підтримки. Його метою є визначення конкретних заходів, спрямованих на розвиток навичок, соціальну інтеграцію та підвищення якості життя людини [1].

До основних цілей корекційно-педагогічної допомоги належать:

- розвиток здатності людини усвідомлювати та реалізовувати власні потреби;
- зміцнення самоповаги та позитивного образу «Я»;
- формування соціальних навичок і комунікації;
- розвиток навичок самостійного життя;
- підтримка участі у праці та зайнятості;
- розвиток когнітивних здібностей;
- психологічна стабілізація та підтримка;
- подолання бар'єрів соціальної участі.

Підтримка має бути спрямована не лише на саму людину з інтелектуальними порушеннями, а й на її родину. Це може включати консультування, психологічну допомогу, інформаційну підтримку та сприяння налагодженню взаємодії з місцевими ресурсами [1].

Тривалість супроводу визначається індивідуально та може бути як короткостроковою, так і довготривалою. Регулярний моніторинг виконання індивідуального плану дозволяє оцінити досягнуті результати та за потреби коригувати подальші дії.

Отже, підходи до забезпечення кваліфікованого супроводу дорослих осіб з інтелектуальними порушеннями передбачають системну організацію підтримки, орієнтовану на потреби людини, розвиток її потенціалу та забезпечення максимальної участі у житті громади. Основною метою такої

підтримки є підвищення якості життя, розширення можливостей самостійного життя та соціальної інтеграції осіб з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Маруда О. Індивідуальний план підтримки для дорослих з інтелектуальними порушеннями. Національна академія педагогічних наук україни, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка. Науково-методичний збірник №26. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2025. С. 110-124. URL: https://spp.org.ua/index.php/journal/issue/view/15/24

2. Наказ Міністерства соціальної політики України від 17.12.2018 № 1901 «Про затвердження Державного стандарту соціальної реабілітації осіб з інтелектуальними та психічними розладами». [Електроний ресурс]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0066-19#n159

3. Постанова Кабінету Міністрів України від 08 грудня 2006 р. № 1686 «Про затвердження Державної типової програми реабілітації осіб з інвалідністю». [Електроний ресурс]. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1686-2006-%D0%BF#Text

Н. О. Матвеєва
кандидат педагогічних наук, доцент,
Карпатський національний університет
імені Василя Стефаника

ЯКІСТЬ ЖИТТЯ ОСІБ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ: СКЛАДОВІ ТА ЧИННИКИ ВПЛИВУ

В умовах стрімкого прогресу в науці й технологіях XXI ст. людство потребує вирішення низки завдань, пов’язаних з якістю та рівнем життя. Якість життя особистості передбачає не лише відповідні умови її індивідуальної життєвої траєкторії, а залежить від різних сфер суспільного розвитку, як-от: політичного, культурного, освітнього, медичного, соціального. Особливо гостро постає це питання у осіб з обмеженнями життєдіяльності, які потребують зовнішньої підтримки, уваги, додаткових ресурсів, спеціального адаптованого середовища, суспільного прийняття.

Практика доводить, що від стану здоров’я та самопочуття людини залежить не лише її самообслуговування, побут, але й соціальна активність, можливість досягати поставлені цілі, реалізувати себе творчо. У 1996 р. Всесвітньою Організацією Охорони здоров’я (ВООЗ) було подано трактування поняття «якість життя» як сприйняття індивідуумом власного положення у контексті культури та системи цінностей середовища, що його оточує, у зв’язку з цілями, очікуваннями, стандартами і турботами». Зазначалося, що якість життя містить у собі різні аспекти, починаючи від фізичного здоров'я, зайнятості, сім'ї, освіти, релігійних переконань і, завершуючи матеріальним статусом, безпекою та свободою. Стрижневим чинником впливу на якість життя згідно концепції ВООЗ визнано здоров’я, що вказує не лише на відсутність захворювання й порушення розвитку, які провокують обмеження

життєдіяльності, а й наявність своєрідного фізичного, душевного і соціального благополуччя. Структурними елементами якості життя виступають: а) фізичне самопочуття (енергія, втома, сон, відпочинок, біль, дискомфорт); б**)** психічні властивості та стани (мислення, навчання, пам'ять, увага, самооцінка, почуття та емоції); в**)** рівень незалежності (повсякденна активність, працездатність, залежність від додаткових ресурсів (лікарські засоби, медичний догляд, реабілітація, допомога); г) соціальні взаємини (міжособистісні відносини, практична соціальна підтримка); д) середовище життєдіяльності (побутові умови, фінансові ресурси, доступність соціальної, медичної, психологічної допомоги, дозвілля, інформаційна доступність, екологічні умови); е) духовний стан тощо. Відповідно у такому співвідношенні виявляється рівень реалізації потенціалу особистості, розкриваються її індивідуальні й суспільні якості, відображається широкий спектр потреб, інтересів.

Поняття «якість життя» для осіб з обмеженнями життєдіяльності багатоаспектне та суб'єктивне, що підлягає зміні відповідно до стану здоров'я на тому чи іншому етапі життєдіяльності (будь-які зміни впливають як на самого індивіда, так і його соціальну активність, освіту, фізичну працю, родинні зв'язки тощо): «Серед складових якості життя називають функціональні можливості, сприйняття, симптоми захворювання. Ступенями вважають психологічні, соціальні та функціональні аспекти життя, пов'язані із захворюванням. Індивідуальну якість життя можна визначити як оцінку відповідності індивідуальних бажань і прагнень до їх виконання або можливості виконання» [4]. Відповідно до Закону України «Основи законодавства України про охорону здоров'я» обмеження життєдіяльності – це «втрата особою внаслідок хвороби, травми (її наслідків), вроджених порушень або інших станів здоров'я здатності до участі у життєдіяльності/заняттєвої участі у спосіб і в межах, звичайних для людини…, що створює перешкоди у соціальному середовищі, ставить її в незручне становище порівняно зі здоровими і проявляється частковою або повною втратою здатності до самообслуговування, пересування, орієнтації, спілкування, навчання, контролю за поведінкою, а також значним обмеженням обсягу трудової діяльності, зниженням кваліфікації і призводить до соціальної дезадаптації….» [3]. Станом на 01 січня 2020 р. в Україні зареєстровано 2703,0 тис. осіб з інвалідністю (6,45 % від загальної кількості населення), з-поміж яких близько 80 % працездатного віку, понад 164 тис. (2 % від усього дитячого населення). Так, у порівнянні з показниками станом на 01 січня 2019 р. загальна чисельність осіб з інвалідністю в нашій державі зросла на 1,6 % [2]. Це особи, що потребують так званих компенсаторів обмежень життєдіяльності, тобто лікарських засобів та/або медичних виробів, допоміжних засобів реабілітації, додаткової альтернативної комунікації, додаткових медичних й інших послуг, соціальних виплат чи пільг. Практика доводить, що поява обмеження життєдіяльності призводить до дезадаптації людини, її поступливості й надання дозволу на пригнічення, ігнорування, обмеження соціальної активності [1].

Показники та критерії, за якими визначається якість життя (фізичне функціонування, загальний стан та психічне здоров'я, освіта, соціальна та життєва активність, рівень зайнятості) вказують на низький його рівень у осіб з обмеженнями життєдіяльності порівняно з іншими. Важливе значення має урахування суб'єктивного оцінювання власного стану та ступеня комфортності проживання в суспільстві. Першочергового значення у цьому аспекті набуває самопочуття людини, її фізичний та чуттєво-емоційний стан, здатність до рольової активності у суспільному житті, відчуття болю, які безпосередньо впливають на бажання, активність, діяльність особи. Навіть за умови відчуття соціальної підтримки, ці люди здебільшого демонструють занижену самооцінку, нестабільний психоемоційний стан й високий рівень тривожності, негативні емоції на різні виклики й труднощі, невпевненість, страхи, які ще більше гальмують їх самореалізацію та інтегрування у суспільство. Окрім цього, чинниками впливу на якість життя й безпосередньо соціальної зайнятості осіб з обмеженнями життєдіяльності виступають: медичні показники і стан здоров'я, невідповідність напрямку професійної підготовки (або відсутність) вимогам ринку праці, недостатній власний досвід, низька конкурентноздатність. Комфорт життя осіб з обмеженнями життєдіяльності узалежнюється належним транспортним забезпеченням, технічною та інформаційною доступністю (додаткові пристрої, розумні пристосування, засоби реабілітації, комп'ютери з різним програмним забезпеченням тощо). А тому вирішення питань щодо підвищення якості життя осіб з обмеженнями життєдіяльності на всіх рівнях (особистісному, регіональному, державному) та у всіх сферах сприятиме створенню демократичного устрою в Україні на засадах рівності, доступності та свободи.

Отже, ефективність процесу підвищення якості життєдіяльності залежить, з одного боку, від урахування індивідуальних потреб осіб з обмеженнями життєдіяльності, їх суб'єктивної оцінки власного життя, індивідуального сприйняття життєвої позиції у суспільстві та особистого внеску у його розвитку й, з іншого, створення сприятливого середовища, підвищення освітньої, технічної, інформаційної його доступності, надання додаткових послуг, допомоги та підтримки, забезпечення відчуття безпеки. У цілому ці та інші аспекти сприятимуть підвищенню щабля нашої держави серед інших розвинутих країн світу, слугуватимуть набуттю Україною статусу сучасної європейської країни, створеної на засадах демократії, філософії гуманізму, де особистість – найвища цінність на Землі.

Список використаних джерел

1. Кириченко А.Г. Визначення якості життя осіб з обмеженими властивостями. *Соціальна медицина*. Том 19. № 14 (1). URL: https://cyberleninka.ru/article/n/viznachennya-yakosti-zhittya-v-osib-z-obmezhenimi-mozhlivostyami/viewer

2. Лутчин Н.П. Статистична оцінка та інформаційне забезпечення аналізу якості життя осіб з інвалідністю в Україні: проблеми та перспективи дослідження. *Demography and social economy*. 2021. № 3 (45). С. 82-100. URL: https://www.dse.org.ua/arhcive/45/6.pdf

3. Основи законодавства України про охорону здоров'я. Відомості Верховної Ради України (ВВР), 1993, № 4, ст.19. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2801-12/ed20250101#n751
4. Якість життя. *Фармацевтична енциклопедія*. URL: https://www.pharmencyclopedia.com.ua/article/27/yakist-zhittya

І. М. Матющенко
кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З МЕНТАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ПРОЦЕСІ ЇХ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Формування і розвиток особистості невіддільні від соціалізації, яка починається в ранньому дитинстві, і залежить від того, чи вдасться дитині адаптуватися у світі дорослих і однолітків, а також у звичному шкільному середовищі. У зв'язку з цим, діти з ментальними порушеннями потребують психолого-педагогічного супроводу у плані сприяння їх включення в нове соціальне середовище (групу, клас), як спеціального закладу освіти так і закладу з інклюзивною формою навчання.

Розглядаючи проблему соціалізації школярів з ментальними порушеннями, варто підкреслити певні труднощі, які обумовлені віковими особливостями та особливостями їх розвитку загалом. Зокрема, як свідчать наукові дослідження Віт.Бондара, Ю.Бистрової, О.Вержиховської, С.Миронової, В.Синьова, І.Татьянчикової, О.Чеботарьової, О.Хохліної та ін., школярам зазначеної категорії потрібно «влитися» в навчально-виховний процес, адаптуватися до нової для себе навчальної діяльності, вимогам класно-урочної системи, соціального середовища та колективу однолітків, вимогам, які висуває вчитель тощо. З огляду на це, пріоритетним завданням спеціальної освіти, у цьому контексті, є організація й проведення ефективного психолого-педагогічного супроводу та корекційної роботи з сприяння адаптації дітей з ментальними порушеннями в освітніх закладах.

У літературних джерелах зазначається, що школярі з ментальними порушеннями частіше вдаються до примітивних захистів: заперечення проблемної ситуації, втеча від неї, агресія чи ідентифікація своєї поведінки з поведінкою оточуючих [1, 4]. Відповідно, виявляється різним і результат адаптації. Варто підкреслити, що дитина з нормотиповим розвитком зрештою найчастіше знаходить творче вирішення психологічної проблеми. Кожна успішна адаптація збагачує її новим життєвим досвідом, підвищує її адаптивність та сприяє особистісному зростанню. Стан дезадаптації, якщо вона виникає, протікає у типовій формі невротичних чи характерологічних реакцій. У дітей з порушеннями інтелекту часто відсутня адаптація, а новий життєвий досвід формується важко. При зміні попередніх моделей поведінки можуть

формуватися дезадаптивні стереотипи, а межу між адаптацією та дезадаптацією у таких дітей важко визначити. Життєвий шлях школярів з ментальними порушеннями виглядає як безперервний ланцюг адаптації та дезадаптації, цьому сприяють дуже обмежені психологічні захисні механізми, сформовані в жорсткому соціальному, а в багатьох випадках і сімейному середовищі. Дезадаптаційні ситуації можуть виникати спонтанно з причин, незначних для стороннього спостерігача. Зазначається, що діти зазначеної категорії не в змозі повністю нести відповідальність за власну долю. Сім'ї таких дітей також часто бувають неблагополучними у плані нервово-психічного та ментального здоров'я [2, 3, 4].

Варто також наголосити, що школярі з ментальними порушеннями не завжди здатні оцінити наслідки своєї поведінки. Діти не можуть пояснити свої вчинки, у них не формуються на достатньому рівні морально-ціннісні критерії, майже не розвинені особистісні та духовні якості, відсутня критичність до своїх дій та вчинків. Порушення поведінки найчастіше спостерігаються при легкому ступені інтелектуальних порушень. Таким дітям характерне поєднання несамостійності, навіюваності, легкого засвоєння примітивних форм поведінки, поганих звичок із одночасним прагненням до самостійності [1, 4].

Загалом, для школярів з ментальними порушеннями притаманне насамперед порушення соціальної адаптації, що має постійний, хронічний характер. Для них характерною є слабка соціальна пристосовність до умов життя в суспільстві через притаманні їм психологічні особливості. Оскільки оцінка життєвих ситуацій здійснюється ними не з позицій соціальних вимог, а виходячи з особистих переживань та проблем, їх поведінка може змінюватися без урахування умов, які можуть виникнути у будь-яких непередбачуваних обставинах життя. Варто підкреслити, що на відміну від однолітків з нормотиповим розвитком, соціальна компетентність, як система соціальних знань і різноманітних моделей поведінки формується стихійно у процесі їх соціалізації, а школярі з ментальними порушеннями потребують спеціальної психолого-педагогічної організації цього процесу [3].

Узагальнюючи питання психолого-педагогічного супроводу процесу соціалізації школярів з ментальними порушеннями, вважаємо доцільним підкреслити, що зазначена проблема є актуальною в сучасній системі спеціальної освіти в Україні. Діти зазначеної категорії потребують системного психолого-педагогічного супроводу у плані сприяння процесу включення в нове соціальне середовище (групу, клас) та вимог освітнього процесу.

Список використаних джерел:

1. Матющенко І.М. Психолого-педагогічний супровід процесу адаптації школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання //Особлива дитина: навчання і виховання. Том 111 №3, 2023. С.32-49.

2. Матющенко І.М. Соціалізація дітей з ментальними порушеннями в інклюзивному освітньому просторі //Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - Випуск 45: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Укр. держ. ун-

т імені Михайла Драгоманова. – Київ: Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2023. – С.69-73.

3. Стадненко Н.М. (2019) Нариси з олігофренопсихології. Кам'янець-Подільський, 2019. 185 с.

4. Синьов В.М., Матвєєва М.П., Хохліна О.П. Психологія розумово відсталої дитини: Підручник. К. 2008: Знання. 359 с.

І. М. Матющенко
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
А. О. Портнова
вчитель-логопед,
Ліцею №289 Дарницького району (місто Київ)

СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

У сучасних умовах реформування системи освіти України особливого значення набуває впровадження інклюзивного навчання в загальноосвітні заклади, що передбачає забезпечення рівного доступу до освіти для всіх дітей, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). У цьому контексті особливого значення набуває проблема соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями, оскільки особливості їхнього психофізичного розвитку можуть ускладнювати процес адаптації до соціального середовища, взаємодії з однолітками та засвоєння соціальних норм поведінки. Отож, одним із ключових завдань інклюзивної освіти є створення умов для повноцінної соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями.

Як свідчить аналіз психолого-педагогічних джерел, проблему соціалізації дітей зазначеної категорії розглядалась Віт.Бондарем, О.Вержиховською, І.Матющенко, В.Синьовим, І.Татьянчиковою, О.Хохліною та ін. Дослідники одностайні в одному, що соціалізація - це багатогранний процес інтеграції дитини в суспільство, спрямований на розвиток її здатності до самостійного життя та взаємодії з оточенням[1, 2, 3, 4, 5].

Зокрема, у дослідженнях І.Матющенко, соціалізація розглядається як складний процес засвоєння дитиною соціального досвіду, норм і цінностей суспільства, що забезпечує її адаптацію до соціального середовища та активну участь у суспільному житті. Особливості психофізичного розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями можуть зумовлювати труднощі у формуванні соціальних навичок, комунікативної діяльності та взаємодії з однолітками, що потребує спеціально організованого педагогічного супроводу і цілеспрямованої педагогічної підтримки [1, с.32-49]. Дослідниця підкреслює, що процес соціалізації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку пов’язаний із

формуванням соціально-психологічної адаптації, комунікативних умінь та навичок соціальної взаємодії. Діти цієї категорії часто мають труднощі у встановленні міжособистісних контактів, розумінні соціальних норм і правил поведінки, що може ускладнювати їхню інтеграцію у колектив однолітків [2, с. 81-85; 3, с.69].

На думку В.Синьова, ефективна соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями можлива за умови створення спеціально організованого освітнього середовища, у якому поєднуються корекційно-розвиткові, виховні та соціально-педагогічні впливи. Інклюзивне навчання забезпечує можливості для активної взаємодії дітей з особливими освітніми потребами з однолітками, що сприяє формуванню соціального досвіду та розвитку навичок спілкування [4].

Важливу роль у процесі соціалізації відіграє організація спільної діяльності учнів, використання інтерактивних методів навчання, групових форм роботи, а також створення ситуацій успіху. Як зазначає Шеремет М.К., формування комунікативної компетентності та розвиток мовлення є важливими передумовами соціальної адаптації дітей з порушеннями розвитку, оскільки саме мовлення виступає основним засобом соціальної взаємодії [5].

Ефективність соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями значною мірою залежить від комплексного психолого-педагогічного супроводу, що передбачає взаємодію вчителя, асистента вчителя, фахівців психолого-педагогічної служби та батьків. Така взаємодія сприяє створенню сприятливого соціально-психологічного клімату та забезпечує індивідуальний підхід до розвитку кожної дитини.

Помічниками соціалізації є сім'я, однолітки, сусіди, вчителі та вихователі, знайомі та колеги, соціальні інститути, засоби масової інформації, а також референтні і культурно виховні групи тощо. Соціалізація проходить все життя особистості, поділяється на первинну (соціалізація дітей) та вторинну (соціалізація дорослого). Це здійснюється тому, що умови життя особистості, а отже і вона, повсякчас змінюється, вимагаючи зміни статусу або вступу у нові суспільні ролі.

Отже, соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання є багатокомпонентним процесом, що потребує системної психолого-педагогічної підтримки. Важливими умовами її успішності є створення інклюзивного освітнього середовища, організація спільної діяльності учнів, розвиток комунікативних навичок та забезпечення комплексного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Реалізація цих умов сприятиме ефективній соціальній адаптації зазначеної категорії дітей та їхній інтеграції в суспільство.

Список використаних джерел:

1. Матющенко І.М. Психолого-педагогічний супровід процесу адаптації школярів з інтелектуальними порушеннями в умовах інклюзивного навчання. Особлива дитина: навчання і виховання, 111(3), 2023. С. 32-49.

2. Матющенко І. М. До проблеми реалізації принципу свідомості у дітей з ментальними порушеннями в аспекті їх соціалізації. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2024. № 46. С. 81-85.
3. Матющенко І. М. Соціалізація дітей з ментальними порушеннями в інклюзивному освітньому просторі. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2023. № 45. С. 69.
4. Синьов В.М. Основи теорії та практики корекційної педагогіки. Київ : НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2010.
5. Шеремет М.К. Логопедія : підручник. – Київ : Слово, 2015. 672 с.

О. О. Медведенко,
здобувач вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ).
Т. П. Артімонова,
доцент кафедри логопедії та логопсихології,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ).

ВЗАЄМОДІЯ ФАХІВЦІВ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБАМИ

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти особливого значення набуває командна взаємодія фахівців, спрямована на забезпечення комплексної допомоги дітям з особливими освітніми потребами (ООП). Ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від злагодженої роботи фахівців різних професійних напрямів, які об’єднані спільною метою – створення оптимальних умов для розвитку, навчання та соціалізації дитини.

Команда психолого-педагогічного супроводу відіграє ключову роль у реалізації індивідуальної освітньої траєкторії дитини. Її склад та основні завдання визначено у Примірному положенні про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами [3]. У межах командної роботи фахівці здійснюють діагностику, планування освітнього процесу, корекційно-розвиткову діяльність та моніторинг результатів розвитку дитини.

Проблема організації психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП висвітлена у працях багатьох науковців. У навчально-методичному посібнику О. Чеботарьової визначено основні етапи супроводу дитини, серед яких: адаптація до колективу, організація розвивального середовища, планування індивідуального розвитку та моніторинг психосоціального стану [4].

Т. Скрипник розкриває специфіку міждисциплінарного підходу у роботі з дітьми з ООП, наголошуючи на необхідності взаємодії різних фахівців освітнього середовища [5]. А. Косовська досліджує готовність корекційних

педагогів до командної взаємодії, виділяючи мотиваційний, змістовий, діяльнісний та особистісний компоненти професійної компетентності.

Організаційні засади логопедичної допомоги та взаємодії спеціалістів у роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення розкрито у дослідженнях Ю. Пінчук, де підкреслюється важливість інтегрованого підходу та співпраці педагогів, медичних працівників і батьків [6].

Метою дослідження є визначення особливостей взаємодії фахівців у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами та ролі корекційного педагога та логопеда у команді психолого-педагогічного супроводу.

Корекційний педагог є одним із ключових учасників команди психолого-педагогічного супроводу. Його діяльність спрямована на створення сприятливих умов для розвитку дитини з ООП, її адаптації в освітньому середовищі та соціалізації.

У роботі з дітьми фахівець повинен володіти низкою професійних компетентностей, серед яких:

- комунікативна – уміння ефективно взаємодіяти з дітьми, батьками та педагогами;
- діагностична – здатність застосовувати методики оцінювання розвитку дитини;
- прогностична – уміння прогнозувати результати корекційної роботи;
- когнітивна – знання особливостей психофізичного розвитку дітей;
- конструктивна – планування освітнього процесу;
- корекційна – використання спеціальних методів корекційно-розвиткової роботи;
- нормативна – знання законодавчої бази спеціальної освіти;
- аксіологічна – розвиток емпатії, педагогічного оптимізму та прагнення до професійного самовдосконалення [1].

Важливим аспектом діяльності корекційного педагога є робота з когнітивною сферою дитини, розвиток сенсорної інтеграції, формування зорово-просторових уявлень, координації рухів та мовленнєвих навичок.

До складу команди психолого-педагогічного супроводу також входять практичний психолог, соціальний педагог, медичні працівники, учитель-логопед, вихователі та батьки.

Практичний психолог здійснює діагностику інтелектуальної та емоційної сфер дитини, проводить корекційно-розвиткову роботу, консультує батьків і педагогів, сприяє формуванню психологічно комфортного середовища у закладі освіти.

Соціальний педагог вивчає умови життя та виховання дитини в сім’ї, сприяє вирішенню соціальних проблем, організовує взаємодію родини з освітніми та соціальними установами.

Медичні працівники здійснюють моніторинг фізичного стану дітей, проводять профілактичні та лікувально-оздоровчі заходи, контролюють санітарно-гігієнічні умови освітнього процесу.

Особливе значення у роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями має діяльність учителя-логопеда, який координує корекційно-мовленнєву роботу та забезпечує формування мовленнєвих навичок. За дослідженнями Ю. Пінчук, ефективність логопедичної допомоги значною мірою залежить від взаємодії логопеда з іншими спеціалістами та батьками дитини [6].

Злагоджена співпраця фахівців дозволяє створити єдиний корекційно-освітній простір, спрямований на подолання мовленнєвих, когнітивних та соціальних труднощів розвитку дитини.

Отже, ефективна взаємодія фахівців є необхідною умовою успішного розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Командний підхід дозволяє забезпечити комплексний вплив на всі сфери розвитку дитини, створити сприятливе освітнє середовище та сприяти її соціальній інтеграції.

Координація роботи спеціалістів, активна співпраця з батьками та використання міждисциплінарного підходу забезпечують підвищення ефективності корекційно-розвиткової роботи та сприяють успішній адаптації дітей з ООП у суспільстві.

Список використаних джерел:

1. Гринців М. В., Логвиненко Т. О. Особливості організації діяльності команди психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Перспективи та інновації науки. 2021. №5. С.205-217.
2. Миронова С.П., Буйняк М.Г. Професійна діяльність та особистість корекційного педагога: навчальний посібник. Кам’янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 136 с.
3. Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами.
4. Чеботарьова О. В. 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 – К., ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2018. – 123 с.
5. Скрипник Т. В. Специфіка реалізації міждисциплінарного командного супроводу в інклюзивному освітньому середовищі України. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць: вип. 14./ за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. 2019. с. 302-313.
6. Пінчук Ю. В. Організаційні засади логопедичної допомоги у мережі спеціальних дошкільних закладів для дітей з тяжкими порушеннями мовлення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. 2014. – Вип. 26. – С. 207-213.

О. І. Мельничук
здобувач вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ ЗОРУ В УМОВАХ СУЧАСНОГО КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОГО СЕРЕДОВИЩА

Сучасний етап розвитку освіти характеризується активним упровадженням інклюзивних практик та пошуком ефективних інноваційних стратегій корекційно-розвиткової роботи з особами з особливими освітніми потребами. Особливої актуальності набуває проблема соціалізації дітей з порушенням зору, оскільки обмежені можливості зорового сприймання суттєво впливають на формування соціального досвіду, комунікативних умінь та здатності до повноцінної взаємодії з навколишнім середовищем. Соціалізація таких дітей є складним і багатогранним процесом, що передбачає не лише засвоєння соціальних норм і правил поведінки, а й формування готовності до активної участі в суспільному житті, розвиток самостійності, упевненості у власних можливостях та позитивного ставлення до себе і до інших.

Порушення зору значною мірою обмежує можливості спонтанного засвоєння соціального досвіду, який у більшості дітей формується завдяки зоровому спостереженню за поведінкою дорослих і однолітків [4, с. 201]. Діти з порушенням зору нерідко відчувають труднощі у розумінні невербальних засобів спілкування, інтерпретації емоційних станів співрозмовника, орієнтації у соціальних ситуаціях. Це може призводити до зниження рівня комунікативної активності, виникнення почуття невпевненості, соціальної ізольованості або залежності від допомоги дорослих. Саме тому важливим завданням сучасної спеціальної освіти є створення таких умов, які сприятимуть розвитку соціальної компетентності дітей з порушенням зору та їх успішній інтеграції в суспільство.

Важливу роль у процесі соціалізації відіграє використання сучасних педагогічних технологій, які передбачають активне залучення дитини до практичної діяльності та моделювання реальних соціальних ситуацій. Такі підходи сприяють формуванню досвіду соціальної поведінки, розвитку емоційного інтелекту та комунікативної компетентності. Значний потенціал у цьому напрямі мають інтерактивні методи навчання, ігрові технології, соціально-психологічні тренінги та методи проєктної діяльності, які створюють умови для розвитку ініціативності, самостійності та відповідальності [2, с. 46].

Не менш важливим компонентом інноваційної корекційно-розвиткової роботи є використання сучасних цифрових технологій і тифлотехнічних засобів. Застосування аудіоресурсів, спеціалізованих комп’ютерних програм, мобільних застосунків із функціями голосового супроводу, а також тактильних і рельєфно-графічних матеріалів сприяє розширенню можливостей доступу дітей з порушенням зору до інформації та соціального простору. Такі технології не

лише полегшують процес навчання, а й допомагають формувати навички самостійного отримання інформації, орієнтування у навколишньому середовищі та активної участі у соціальному житті [3, с. 221].

Важливим напрямом корекційно-розвиткової роботи є також формування навичок соціально-побутового орієнтування, які забезпечують розвиток самостійності дитини у повсякденному житті [5, с. 340]. Систематична робота у цьому напрямі сприяє формуванню впевненості у власних можливостях, зниженню рівня тривожності та підвищенню готовності до самостійної діяльності. У процесі такої роботи діти набувають практичного досвіду взаємодії з різними соціальними об’єктами, вчаться приймати рішення, планувати власні дії та відповідати за їх результати.

Ефективність процесу соціалізації значною мірою залежить від узгодженої взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Важливу роль відіграє співпраця педагогів, фахівців корекційного профілю, психологів і батьків, спрямована на створення єдиного корекційно-розвиткового простору [1, с. 158-159]. Така взаємодія забезпечує комплексний підхід до розвитку дитини, врахування її індивідуальних особливостей та потреб, а також сприяє формуванню сприятливого соціально-психологічного клімату.

Отже, впровадження інноваційних стратегій у систему корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушенням зору створює сприятливі умови для їхньої ефективної соціалізації. Поєднання сучасних педагогічних технологій, цифрових засобів підтримки навчання, практико-орієнтованих методів роботи та міждисциплінарної взаємодії фахівців сприяє розвитку соціальної компетентності, комунікативної активності та самостійності дітей. Подальші наукові дослідження у цьому напрямі мають бути спрямовані на удосконалення методів соціально-педагогічного супроводу дітей з порушенням зору та розроблення нових моделей їх успішної інтеграції в сучасний освітній і соціальний простір.

Список використаних джерел:

1. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями зору: монографія. За ред. Синьової Є. П., Рикова С. О. та ін. К.: Кафедра, 2017. 316 с.
2. Мельник Л. В., Саранча І. Г. Особливості застосування інтерактивних технологій навчання в інклюзивній освіті. Modern Information Technologies and Innovation Methodologies of Education. 2022. №53. С. 43–47.
3. Опалюк О. Інформаційні технології в освіті дітей з особливими освітніми потребами. Актуальні питання корекційної освіти. 2022. №19. С. 217–227.
4. Синьова Є. П., Федоренко С. В. Тифлопедагогіка : підручник. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2018. 324 с.
5. Sapp, W., & Hatlen, P. (2010). The Expanded Core Curriculum: Where we have been, Where we are Going, and how we Can Get There. Journal of Visual Impairment & Blindness, 104(6), 338-348.

В. М. Нагуляк
вчитель спеціальної школи №10
Дарницького району (місто Київ)

ОСОБЛИВОСТІ ПЕРЕБІГУ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Становлення та розвиток особистості неможливі без соціалізації у суспільстві, яка починається у ранньому дитинстві, а її процес залежить від того, наскільки успішно дитина зможе адаптуватися у світі дорослих й однолітків, чи зможе вона після звичного для себе середовища успішно адаптуватися до дошкільного, шкільного середовища, чи зможе вона знайти своє місце в житті та реалізувати власний потенціал. Адаптація молодших школярів має свої складності, обумовлені віковою специфікою та особливостями їх розвитку. Дитині молодшого шкільного віку потрібно «влитися» в навчально-виховний процес, адаптуватися до нової для себе навчальної діяльності, вимогам класно-урочної системи, соціального середовища дитячого колективу, вимогам, які висуває вчитель. Саме тому, процес соціально-психологічної адаптації торкається всіх дошкільників й завдання оптимізації соціально-психологічної адаптації спрямовано на всіх учасників освітнього процесу. З огляду на це, пріоритетним завданням у цьому контексті є організація й проведення ефективної корекційної роботи з соціально-психологічної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в закладі початкової освіти.

Дослідження проблеми соціально-психологічної адаптації особистості висвітлено у наукових працях К. Андросович, Т. Ілляшенко, Г. Ільїної, А. Капської, О. Кононко, М. Лукашевич, А. Мудрик, Т. Парсонса, Ж. Піаже, В. Слюсаренко, Л. Ткаченко, О. Чоботько, В. Шульги, І. Якимової та ін. Особистісні та соціально-психологічні аспекти адаптації дітей з особливими освітніми досліджували Н. Грабовенко, Н. Гриш, І. Матющенко, Н. Мирошніченко, В. Скрипник, С. Тарасюк, М. Тютюнник, Ю. Чернецька та ін. Враховуючи значні здобутки вчених у цьому аспекті, дослідження проблеми сприяння соціально-психологічній адаптації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями ще й досі залишається недостатньо розробленою.

Висвітлюючи окреслену проблему, І.Матющенко акцентує увагу на тому, що учні спеціальної школи мають недостатню соціально-психологічну адаптованість за усіма її складовими (задоволеність взаємостосунками, неконфліктність, емоційний комфорт, відсутність тривожності й агресивності, ціннісно-орієнтаційна єдність з колективом). У цілому, з точки зору їх соціально-психологічної дезадаптованості, найбільшою мірою характеризуються школярі з інтелектуальними порушеннями високим рівнем як особистісної так і реактивної тривожності. Особливо виразною у

досліджуваних є їх особистісна (83,9%) тривожність, як відносна стала риса особистості. Також високою виявилась у досліджуваних оцінка їх реактивної (77,8%) тривожності. Ці школярі здебільшого мають труднощі у адаптації до шкільного середовища, вони не вірять у власні можливості, упереджено чутливі у стосунках з педагогами та ровесниками, болісно ставляться до покарань, заохочення [2].

У сучасних наукових дослідженнях [1, 2, 3, 4] також наголошується, що соціально-психологічна адаптація молодших школярів з інтелектуальними порушеннями не може відбуватися без її взаємодії й спілкування з іншими людьми та відповідної активної діяльності. Ефективність процесу соціально-психологічної адаптації молодших школярів з інтелектуальними порушеннями багато в чому залежить від взаємозалежності та взаємодоповнюваності біофізіологічних особливостей дитини, її психічних характеристик, психічного стану, психологічних реакцій на стрес, особливостей навчальної діяльності, культури тощо. Відповідно процес включення молодших школярів з інтелектуальними порушеннями до колективу однолітків, полягає у необхідності урахування специфіки протікання їх соціально-психологічної адаптації в умовах освітнього середовища. Застосування тих чи інших методів соціально-психологічної адаптації залежить від особливостей психофізичного розвитку дитини; умов та змісту навчання, діяльності й спілкування дитини в сім'ї та школі.

Список використаних джерел

1. Булах І. С., Хомич Г. О., Винагородский А. М., Сабанадзе І. О. Соціально-психологічні аспекти процесу адаптації учнів: навч.-метод. посіб. Київ : УДПУ ім. М. П. Драгоманова; Переяслав-Хмельницький ДТП ім. Г. С. Сковороди, 1997. 180 с.
2. Матющенко І. М. Підготовка старшокласників допоміжної школи до соціально-психологічної адаптації: автореф. дис. … на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: 13.00.03 / І.М. Матющенко; К., 2008. 22 с.
3. Матющенко І.М., Омельянович І.М. Соціально-психологічна адаптація учнів з інтелектуальними порушеннями старших класів на основі розвитку емпатії //Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 43: збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М.П.Драгоманова. – Київ: Вид-во НПУ імені М.П.Драгоманова, 2022. – С. 124-133. https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1279
4. Матющенко І.М. Соціалізація старшокласників з ментальними порушеннями в процесі їх професійно-трудового становлення /Зб.наук.тез: з нагоди 100-річчя від дня народження Клавдії Турчинської «Професійно-трудова соціалізація в системі сучасних реабілітаційних послуг дітям та дорослим з інтелектуальними порушеннями». -Київ 2024.-С47-50.

Н. Обухова
здобувач вищої освіти,
сурдопедагог, спеціаліст І категорії
(місто Запоріжжя)

УМОВИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ СІМ'Ї ДИТИНИ ІЗ ПОРУШЕННЯМ СЛУХУ

Зміни у суспільстві, як великій соціальній групі, безпосередньо впливають на зміни у меншій соціальній групі - сім'ї. Відкриття та дослідження у сфері відновлення порушень слуху є головними інноваціями, на які чекають люди із порушеним слухом, батьки дітей із порушеним слухом. Нові розробки у сфері ТЗР (технічних засобів реабілітації) слуху мають суттєве значення, оскільки вони сприяють покращенню не тільки реабілітації дітей із порушеним слухом, а і розширюють можливості для соціальної адаптації даної групи дітей [4].

Сім'я завжди була першим соціальним середовищем, у якому дитина набуває навичок соціальної взаємодії. Сім'я створює умови для формування емоційного інтелекту дитини, розвитку її критичного мислення. Дитина вчиться не тільки комунікувати, а і вирішувати конфлікти, розуміти свої емоції, емоції інших [3]. Окрім цього чинника, існують також інші, які у сукупності їх використання сприяють покращенню соціалізації дітей із порушеним слухом.

Успішність ефективного застосування всіх чинників, які сприяють покращенню соціальної адаптації дітей із порушеним слухом, значною мірою залежить від психолого-педагогічного супроводу сім'ї. Батьки, після діагностики порушення слуху дитини, вперше стикаються із діагнозом дитини, отримують перші консультації щодо отримання слухового апарата чи кохлеарного імпланта. Сім'я постає перед ситуацією невизначеності перед майбутнім. Цю невизначеність можна запобігти завдяки реалізації потреб сім'ї у :

- потребі у психологічній підтримці сім'ї щодо нової ситуації та прийнятті зміни соціального статусу дитини; вмінні здійснювати комунікацію із дитиною; розумінні вікових норм та особливостей дітей;
- потребі педагогічної підтримки визначення корекційно-реабілітаційного маршруту дитини; визначенні та розумінні ЗАР (зони актуального розвитку) та ЗНР (зони найближчого розвитку) їх дитини; підборі педагогічних методик для занять із дитиною вдома тощо.

Таким чином, психолого-педагогічний супровід сім'ї дитини із порушеним слухом є першочерговим завданням після того, як було встановлено дитині діагноз.

Успішність психолого-педагогічного супроводу сім'ї дитини із порушеним слухом залежить від наявності та поєднання наступних чинників:

1. Забезпечення дитини потрібним технічним засобом реабілітації (слуховий апарат, кохлеарний імплант тощо) та його вчасним налаштуванням, обслуговуванням.

2. Відстеження режиму використання ТЗР: дитина повинна протягом всього дня носити апарат, щоб бути постійно у слухо-мовленнєвому середовищі та мати постійний слуховий тренінг із навколишнім середовищем.

3. Знання батьками використання ТЗР: чи коректно працює апарат, розуміти несправності; коли і як треба замінювати батарейки, акумулятори тощо.

4. Знання батьками побудови комунікативної взаємодії із дитиною: розуміння шкоди тільки надмірно голосного спілкування із дитиною, надмірної артикуляції під час спілкування, використання потокового мовлення у спілкуванні із немовленнєвою дитиною тощо.

5. Вміння батьками використовувати альтернативні засоби комунікації із дитиною: жестову мову, картинки PECS, різні таблички із словами, умовними позначеннями, інтерактивні дошки, книжки тощо.

6. Перевага певного індивідуально-психологічного стилю комунікації в сім'ї: співробітництво (демократичний), опіка, невтручання (потурання, гіпоопіка), диктат (авторитарний) [5,154].

7. Знання батьків щодо створення вдома комунікативно-розвиваючого середовища, яке сприятиме набуттю дитиною слухо-мовленнєвих навичок.

8. Співпраця батьків із командою супроводу. Володіння батьками інформацією, як часто, з якими фахівцями треба мати контакт, щоб відстежувати слухо-мовленнєвий розвиток дитини та долати перешкоди, що виникають в реабілітації.

За умови отримання батьками дитини із порушеним слухом вчасного психолого-педагогічного супроводу, ускладнення та проблеми на реабілітаційному шляху дитини будуть зменшуватися, а процес соціальної адаптації буде пришвидшуватися та покращуватися. Нині існує багато перепон на цьому шляху. Воєнні дії в нашій державі погіршують та руйнують сталі шляхи надання психолого-педагогічної допомоги сім'ям , які мають дітей із порушенням слуху. Але суспільство – це динамічна система, яка адаптується під існуючі обставини і створює нові шляхи подолання перешкод, що виникають. В цьому аспекті важливим завданням є розробка системи цілісної психолого-педагогічної допомоги таким сім'ям.

Список використаних джерел:

1. Гренюк Л. С. Особливості реабілітації дітей з порушенням слуху // Актуальні питання реабілітації осіб з особливими потребами : матеріали конференції. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова. URL: https://fkpp.npu.edu.ua/konferentsii (дата звернення: 03.03.2026).

2. Скірко Р. Л. Організаційно-педагогічні умови формування соціальної компетентності дітей 5–7 років // Вісник Київського міжнародного університету. Педагогічні науки. Психологічні науки. Київ : Правові джерела, 2002. Вип. 2. С. 109–115.

3. Соціалізація дітей – роль батьків у формуванні комунікаційних навичок : блогова стаття / Психолог Юлія. – 12 трав. 2025. – Режим доступу: https://psyhologist.com.ua/sotsializatsiya-ditej-rol-batkiv-u-formuvanni-komunikatsijnix-navichok-2/ (дата звернення: 03.03.2026).

4. Поліщук В. М. (ред.). *Психологія сім'ї: підручник.* Суми: Університетська книга, 2021. 248 с. ISBN 978-966-680-985-1. Поліщук В. І. *Підручник*. 2021. URL :

https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/38814/1/V-Polishchuk-Pidruchnik-2021-IL.pdf (дата звернення: 04.03.2026).

Л. О. Прядко
кандидат педагогічних наук, доцент,
КЗ Сумський обласний інститут
післядипломної педагогічної освіти
(місто Суми)

ОСВІТНІ ВТРАТИ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ І МОЖЛИВОСТІ ЇХ ПОДАЛЬШОЇ СОЦІАЛІЗАЦІЇ

Дистанційне навчання мало значний вплив на соціалізацію сучасних дітей. Відсутність живого спілкування призвела до втрати дружніх контактів та комунікативних навичок серед дітей. Вчителі розглядають це як прояв страху учнів перед встановленням усної розмови, встановленням зорового контакту зі співрозмовником і навіть висловленням своєї думки. Небажання вмикати камеру під час онлайн-уроків може свідчити про зростання складності та невпевненості дітей у собі. Найважливішою проблемою стала втрата самостійності. Навіть учні з високими академічними досягненнями іноді не можуть вирішувати елементарні повсякденні завдання, що потребують спілкування. Батьки часто потрапляють у такі ситуації зі старшокласниками, бо не знають, що робити. Учні не розуміють необхідності вивчати матеріал і намагаються самостійно вирішувати певні завдання, оскільки рішення можна знайти в Інтернеті або за допомогою штучного інтелекту.

Освітні втрати дітей з інтелектуальними порушеннями у першу чергу стосуються порушення таких процесів як соціалізація. Дітям вже важко трансформувати соціальний досвід у свої цінності та орієнтації, вибірково включати прийняті в суспільстві норми та моделі у свою поведінкову систему. У таких дітей насамперед страждають життєві звички. Відповідно, освітні втрати спричинюють регрес в інтелектуальному, соціальному, емоційному та психологічному розвитку, що відображається на академічних знаннях. Стосунки між такими дітьми та вчителями дуже складні та повільно встановлюються. Відповідно, вони дуже швидко руйнуються внаслідок тривалих пауз. Окремо зазначимо, що такі діти мають обмежені комунікативні здібності, схильні до неадекватного зворотного зв'язку, не усвідомлюють своїх стосунків з іншими, а індивідуальні інтереси таких дітей завжди переважають над інтересами колективу. Спілкування з незнайомими та навіть знайомими людьми викликає великі труднощі. Якщо дитина йде на контакт, спілкування стає надто складним для неї, щоб вона могла правильно формулювати свої запитання, її словниковий запас бідніє, вона стає багатослівною, що негативно впливає на процес її адаптації, починають формуватися негативні риси характеру.

Дослідники В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна визначають соціалізацію дитини з інтелектуальними порушеннями як процес і результат засвоєння знань

і навичок суспільного життя, вироблення загальноприйнятих стереотипів, норм і правил поведінки, освоєння прийнятих в суспільстві ціннісних орієнтацій, повноцінного включення в стандартні форми соціальної взаємодії та комунікації, що в сукупності повинно забезпечити незалежний спосіб життя, ефективну соціальну та культурну інтеграцію [2, с.256].

Дослідниця В. Коваленко зазначає, що зазначені особливості процесу соціалізації дітей з інтелектуальними труднощами свідчать про її недостатню ефективність у генетичному вимірі, роблять актуальною необхідність розробки ефективних психологічних та педагогічних технологій для оптимізації цього процесу на кожному віковому етапі [1].

Учена Н. Ярмола зазначає, що учні з інтелектуальними труднощами мають такі особливості розвитку: брак самостійності, безініціативності, неусвідомлення мотивації діяльності, нерозуміння пріоритетів потреб та інтересів, а тому безсумнівно потребують постійної підтримки та керівництва [4].

Процес соціалізації дитини буде ефективним за умови інтеграції таких дітей у суспільство, щоб вони могли придбати і засвоїти певні цінності і загальноприйняті норми поведінки, необхідні для життя в суспільстві. Для того щоб процес соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями проходив найбільш повноцінно, необхідно проводити ознайомлення дітей з соціальною дійсністю в єдності мотиваційного, когнітивного і діяльнісно практичного аспекту їх життєдіяльності [3, с.270].

Таким чином, на індивідуальному рівні освітні втрати перш за все означають втрату можливості повноцінної соціалізації, всебічного розвитку та розкриття потенціалу. Діти з інтелектуальними труднощами мають менше можливостей для формування навичок, необхідних у дорослому житті, і відповідно гірші шанси стати успішними громадянами в майбутньому.

Список використаних джерел

1. Коваленко В. Є. Особливості соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями в онтогенетичному вимірі. Інклюзивне освітнє середовище: проблеми, перспективи та кращі практики : тези доп. XX Міжнар. наук.-практ. конф., Київ, 18-19 листопада 2020 р. Київ, 2020. Т. 2. С. 42-44.
2. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини. К.: Знання, 2008. С. 255-359.
3. Ярмола Н. А. До питання соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах освітнього закладу. Соціальна і життєва практика дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчально-реабілітаційних центрів : практико зорієнтований посібник / За ред. канд. істор. наук І. Г. Єрмакова, канд. психол. наук К. С. Тороп, канд. пед. наук К. В. Рейди. Дніпро: «Інновація», 2018. 382 с. С.269-272.
4. Ярмола, Н. Компетентнісний підхід до соціальної адаптації дітей з інтелектуальними порушеннями в умовах навчального закладу. *Особлива дитина: навчання і виховання*, 2020. 4(93), 37-45.

Д. Є. Рапопорт
здобувач вищої освіти
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ТЕОРЕТИЧНІ ПІДХОДИ ДО РОЗУМІННЯ ЖИТТЄВИХ НАВИЧОК У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ ДИСКУРСІ

В умовах динамічних соціальних змін та зростання вимог до адаптивності особистості актуалізується проблема формування здатності ефективно діяти в різних життєвих ситуаціях. Освіта дедалі більше орієнтується на досягнення результатів, пов'язаних із розвитком життєвих навичок, що забезпечують самостійність, відповідальність та здатність до взаємодії. За таких умов посилюється увага до змісту та структури життєвих навичок як складника освітнього результату, орієнтованого на підготовку особистості до самостійного функціонування в суспільстві. Їх формування пов'язується з розвитком здатності до прийняття рішень, саморегуляції, ефективної взаємодії та адаптації до змін середовища.

Формування життєвих навичок відбувається в умовах трансформації освітньої парадигми та переорієнтації навчання на підготовку особистості до ефективної життєдіяльності. На думку дослідників Замашнюк О.В., Кобильченко В.В., життєві навички постають як сукупність умінь і способів поведінки, пов'язаних із здатністю особистості ефективно діяти у повсякденних життєвих ситуаціях, взаємодіяти із соціальним середовищем та адаптуватися до його змін [3, С. 134; 5, С. 24-25;]. Перехід від традиційної моделі навчання, орієнтованої на засвоєння знань, до компетентнісної пов'язування з посиленням уваги до життєвих навичок як результату освітнього процесу, що відображає готовність учнів до дій у реальних соціальних і побутових ситуаціях.

Українські учені Сновидович І. В., Бех І.Д., Кобильченко В.В., описували життєві навички як інтегровану здатність особистості до адаптивної та соціально прийнятної поведінки, що обумовлює її функціонування в різних життєвих ситуаціях [1, С. 8; 4, С. 30-34; 3, С. 128]. Їх зміст пов'язується зі здатністю до прийняття рішень, критичного мислення, саморегуляції та взаємодії з іншими, що розглядається як основа життєвої компетентності та пов'язується з рівнем готовності до практичної діяльності. Водночас вони постають як системне утворення, представлене взаємопов'язаними компонентами. У структурі виокремлюють когнітивний, соціальний та діяльний компоненти, які відображають відповідно процеси пізнання, міжособистісної взаємодії та практичної реалізації дій. Узгоджене функціонування цих компонентів співвідноситься зі здатністю орієнтуватися в життєвих ситуаціях, приймати обґрунтовані рішення та реалізовувати їх у поведінці.

Специфіка формування кожного з компонентів пов'язується з умовами обмеженого сенсорного досвіду, що зумовлює необхідність використання збережених аналізаторів та спеціально організованої педагогічної підтримки. За

таких умов пізнання навколишнього світу відбувається опосередковано, що визначає особливості формування когнітивного компонента, пов'язаного з уточненням і систематизацією явлень. Соціальний компонент пов'язаний із розвитком комунікативних умінь і засвоєнням соціально прийнятих моделей поведінки, що формується в процесі цілеспрямованої взаємодії з оточенням. Узгоджений компонент, орієнтований на набуття практичного досвіду дій у різних життєвих ситуаціях через їх послідовне виконання та закріплення у поведінці. Узгоджений розвиток цих компонентів сприяє становленню самостійності, адаптивності та здатності до ефективної взаємодії.

Формування життєвих навичок пов'язується з цілеспрямованим педагогічним процесом, що передбачає включення учнів у різні види діяльності діяльності. Участь у навчально-практичній, пізнавальній і соціальній діяльності створює умови для засвоєння способів дій, формування досвіду прийняття рішень і розвитку умінь застосовувати знання в реальних життєвих ситуаціях. У процесі виконання, їх осмислення та подальшого закріплення у поведінці відбувається перенесення набутих умінь у нові ситуації, що забезпечує їх практичну спрямованість. Така організація навчання узгоджується з діяльнісною логікою освітнього процесу, у межах якої результат пов'язаний не лише із засвоєнням системи знань, а й із формуванням здатності до їх застосування в різних життєвих контекстах.

Результат цього процесу обумовлено особливостями організації діяльності, у межах якої відбувається поетапне формування умінь, використання практичного досвіду та активізація компенсаторних можливостей. Така організація передбачає системне поєднання різних видів діяльності, зокрема навчально-практичної, побутової та соціально-комунікативної, що створює умови для поступового засвоєння способів дій. У процесі виконання дій, їх осмислення та подальшого закріплення у поведінці формується здатність переносити набуті уміння в нові життєві ситуації, що свідчить про їх практичну спрямованість. Саме така логіка організації діяльності забезпечує розвиток самостійності, адаптивності та здатності до ефективної взаємодії з оточенням.

Бех І.Д., Якимчук О. та ВакуловаІ.В., описують життєві навички як показник готовності особистості до самостійного життя, що характеризується здатністю ефективно діяти в різних соціальних і побутових ситуаціях. Рівень їх сформованості пов'язаний із прийняттям рішень, взаємодією з іншими, відповідальністю за власні дії та адаптацією до змін середовища, що дає підстави інтерпретувати життєві навички як результат освітнього процесу, орієнтованого на формування життєвої компетентності. [1, С. 8; 2, С. 199-208; 5. С. 24-25].

В умовах обмеженого сенсорного досвіду ускладнюється процес засвоєння моделей поведінки та способів взаємодії з навколишнім середовищем, що зумовлює необхідність цілеспрямованого формування навичок самообслуговування, орієнтування, комунікації та соціальної взаємодії як передумови розвитку самостійності та здатності до незалежного життя. У системі освіти життєві навички виступають умовою адаптації до освітнього

середовища та повсякденної діяльності, що впливає на здатність до саморегуляції, прийняття рішень, ефективної взаємодії та подолання труднощів у процесі соціалізації. Їх цілеспрямоване формування сприяє підвищенню рівня автономності, зменшенню залежності від оточення та розширення можливостей участі в соціальному середовищі, що визначає їх як один із результатів освітнього процесу.

Отже, життєві навички в психолого-педагогічному дискурсі визначаються як інтегрована характеристика особистості, сформована у процесі навчання та пов'язана зі здатністю до ефективної життєдіяльності в різних соціальних ситуаціях. Їх зміст охоплює когнітивний, соціальний і діяльнісний компоненти, узгоджений розвиток яких зумовлює рівень самостійності, адаптивності та здатності до взаємодії. Формування життєвих навичок відбувається в умовах цілеспрямованої організації діяльності, що зумовлює засвоєння способів дії, набуття практичного досвіду та розвиток компенсаторних можливостей, особливо за умов обмеженого сенсорного досвіду. У цьому контексті життєві навички розглядаються як результат освітнього процесу та умова успішної соціалізації особистості.

Список використаних джерел

1. Бех І. Д. Особистісно зорієнтоване виховання: Науково-методичний посібник // К.: ІЗМН, 1998. 204 с. С. 8. [Електронний ресурс]. Режим доступу: https://library.udpu.edu.ua/library_files/420694.pdf

2. Вакулова І. В. Інновації в освіті: компетентнісний підхід // Культурологічний альманах. 2022. № 3. С. 199–208. DOI: https://doi.org/10.31392/cult.alm.2022.3.26

3. Кобильченко В.В. Теоретичні основи психолого-педагогічного супроводу молодших школярів з порушеннями зору / В.В. Кобильченко; Інститут спеціальної педагогіки НАПН України. – Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2017. – 367 с.

4. Сновидович І. В. Формування життєвих навичок у сучасному освітньому середовищі // Вісник Хмельницького національного університету. 2021. № 1 (294). С. 30–34. Режим доступу: https://journals.khnu.km.ua/vestnik/wp-content/uploads/2021/01/30-2.pdf

5. Якимчук О. Компетентнісний підхід в освіті: українські реалії // Вища освіта України. 2020. № 3. С. 24–25. Режим доступу: https://journals.udu.kyiv.ua/index.php/vou/article/view/129

І. О. Сасіна
кандидат психологічних наук, доцент
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
О. В. Гордійко
викладач,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
А. І. Ковшар
здобувач вищої освіти
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК ОРІЄНТУВАННЯ У ПРОСТОРІ ТА МОБІЛЬНОСТІ У ВІЙСЬКОВИХ З ВТРАТОЮ ЗОРУ

Актуальність дослідження зумовлена стрімким зростанням кількості військовослужбовців, які втратили зір унаслідок бойових дій. Для дорослої людини, особливо ветерана зі вже сформованим життєвим і професійним досвідом, раптова втрата зору є тяжкою медико-психологічною та соціальною травмою, що радикально змінює звичний спосіб життя та рівень самостійності [1, 3]. Це актуалізує потребу в організації ефективної, комплексної системи реабілітації, яка має базуватися на міждисциплінарному підході - тісному поєднанні медичних, психологічних, соціальних та педагогічних заходів.

Важливим компонентом такої системи є формування навичок орієнтування у просторі та мобільності, які забезпечують можливість самостійного пересування осіб із порушеннями зору [3, 6].

Саме сформовані навички орієнтування у просторі та мобільності сприяють підвищенню рівня автономності людини, відновленню її соціальної активності та інтеграції у повсякденне життя [7].

Процес формування цих навичок передбачає розвиток здатності сприймати навколишнє середовище за допомогою збережених аналізаторів та ефективно використовувати їх у практичній діяльності.

Особливу роль у цьому відіграють слухові, тактильні, кінестетичні та пропріоцептивні відчуття, які виступають основою для формування альтернативних способів орієнтування у просторі. Розвиток зазначених відчуттів сприяє активізації компенсаторних можливостей організму, що дозволяє частково компенсувати втрату зорового аналізатора [5, 8].

На основі розвитку компенсаторних механізмів формується здатність людини створювати уявлення про просторову структуру навколишнього середовища. У цьому контексті навчання орієнтуванню у просторі та мобільності передбачає оволодіння спеціальними техніками пересування, зокрема використанням білої тростини [5, 8].

Застосування допоміжних засобів орієнтування підвищує безпеку пересування та сприяє формуванню впевненості у власних можливостях. Разом із тим ефективність формування навичок мобільності значною мірою залежить від системності та поетапності реабілітаційного процесу [5, 8].

Початковий етап навчання орієнтуванню зазвичай передбачає ознайомлення з найближчим оточенням та формування базових просторових уявлень.

На наступних етапах відбувається поступове розширення досвіду просторового орієнтування людини та освоєння більш складних маршрутів пересування. Поступове ускладнення умов пересування дозволяє сформувати здатність адаптуватися до різноманітних просторових ситуацій [8].

Важливим елементом цього процесу є моделювання реальних життєвих умов, у яких особа з порушенням зору може застосовувати набуті навички на практиці. Зокрема, навчання мобільності включає формування умінь користуватися громадським транспортом та орієнтуватися у міському середовищі. Окремої уваги потребує розвиток навичок орієнтування у незнайомому просторі, що є важливим показником сформованості мобільності [2, 6, 8].

Такі навички пов’язані з розвитком просторового мислення та здатності до формування когнітивних карт місцевості.

Водночас процес формування навичок орієнтування у просторі неможливо розглядати без урахування психологічного стану військовослужбовців, які пережили травматичний досвід. Саме тому психологічна підтримка є важливою складовою комплексної реабілітації осіб, які втратили зір унаслідок бойових дій. Психологічна допомога сприяє відновленню емоційної стабільності та формуванню позитивної мотивації до навчання [1, 6, 7].

Формування впевненості у власних можливостях, у свою чергу, стимулює активну участь людини у реабілітаційному процесі. Це підвищує ефективність засвоєння навичок мобільності та сприяє їх подальшому застосуванню у повсякденному житті.

Водночас організація навчання орієнтуванню та мобільності потребує використання спеціальних педагогічних методик та тренувальних програм.

Застосування практикоорієнтованих занять дозволяє сформувати стійкі навички безпечного пересування у різних просторових умовах. Важливою умовою ефективності такого навчання є індивідуалізація реабілітаційного процесу з урахуванням особистісних та функціональних можливостей людини [3].

Урахування індивідуальних особливостей дає змогу оптимізувати процес формування навичок мобільності та підвищити його результативність.

Не менш важливим чинником є професійна підготовка фахівців з орієнтування та мобільності, які забезпечують реалізацію реабілітаційних програм [6].

Висока результативність відновлення навичок орієнтування у просторі досягається за умови міждисциплінарного підходу, який реалізується в

сучасних навчально-адаптаційних центрах (наприклад, простір «Трініті Хаб»). У таких закладах заняття з ОіМ не ізольовані, а глибоко інтегровані з психологічною підтримкою, розвитком цифрової грамотності, фізичною реабілітацією та вивченням шрифту Брайля. Водночас аналіз чинного професійного стандарту «Інструктор з просторового орієнтування та мобільності» виявляє потребу в його адаптації до умов воєнного часу: підготовка фахівців має обов'язково включати знання з кризової психології, специфіки ПТСР та роботи з травматичним досвідом [4].

Отже, формування навичок просторового орієнтування та мобільності у військовослужбовців із втратою зору є системним процесом, що повертає їм відчуття особистої компетентності та гідності. Індивідуалізація реабілітаційних маршрутів, поєднання традиційних методик орієнтування з інноваційними цифровими технологіями та впровадження травмоорієнтованого педагогічного підходу є критично важливими передумовами для успішної соціальної реінтеграції українських ветеранів.

Список використаних джерел

1. Взаємодія без бар’єрів: підтримка людей, які втратили зір: порадник / уклад. П.С. Поліщук. Рівне: Волин. обереги, 2025. 84 с.
2. Гошовський В. Орієнтування у просторі, як засіб соціалізації та інтеграції людей з інвалідністю по зору в суспільство. Рівне, 2018. 60 с.
3. Гребенюк, Т. М., Сасіна, І. О., & Лукасевич, І. І. Забезпечення процесу реабілітації військових, які втратили зір внаслідок бойових дій. Rehabilitation and Recreation. 2024. 18(3), 61–71. https://doi.org/10.32782/2522-1795.2024.18.3.6
4. Професійний стандарт Інструктор з просторового орієнтування та мобільності від 11 листопада 2024 р. URL: https://register.nqa.gov.ua/profstandart/instruktor-z-prostorovogo-orientuvanna-ta-mobilnosti (дата звернення 05.03.2026).
5. Ремажевська В. Орієнтування в просторі осіб, що втратили зір: методичний посібник. Кам'янець-Подільський: Альянс громадського здоров'я, 2025. 116 с.
6. Сасіна І. О., Гребенюк Т. М., Свєт Є. О., Костенко Т. М., Лукасевич І. І. Основи реабілітації людей з порушеннями зору : навч.-метод. Посібник. Київ : ВЦ «Академія», 2025. 168 с. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/48314
7. Сасіна І. О., Паламар О. М., Гребенюк Т. М., Купріянова Т. О., Медведок Л. Г. Удосконалення системи соціально-психологічної реабілітації військовослужбовців, які отримали порушення зору внаслідок бойових дій. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Педагогічні науки : реалії та перспективи : зб. наук. праць*. Київ, 2022. Вип. 88. С. 177-181. DOI https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2022.88.35
8. Свєт Є., Гребенюк Т. Програма «Просторове орієнтування та мобільність» для людей з порушеннями зору. Вінниця, 2023. 30 с.

Л. А. Співак
кандидат педагогічних наук, доцент,
ДВНЗ «Донбаський державний
педагогічний університет (місто Слов'янськ)

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ: НАУКОВО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Становлення інклюзивної освіти як провідного напряму модернізації освітньої системи України зумовлює необхідність переосмислення ролі психологічного супроводу в освітньому процесі. Інклюзивна освіта ґрунтується на принципах доступності, рівності можливостей та поваги до індивідуальних особливостей кожної дитини. У цьому контексті психологічний супровід постає не як додатковий компонент, а як системоутворювальна складова освітнього середовища.

Історичний розвиток ідей інклюзії пов'язаний із гуманістичними підходами до освіти, що формувалися в працях зарубіжних дослідників. Значний вплив на розуміння соціальної природи розвитку дитини здійснив Лев Виготський, який обґрунтував роль соціального середовища та взаємодії у формуванні вищих психічних функцій. Ідеї нормалізації та соціальної інтеграції осіб з порушеннями розвитку розвивалися у працях Bengt Nirje та Wolf Wolfensberger, які заклали підґрунтя для переходу від ізоляційної до інтегративної моделі освіти. Подальший розвиток інклюзивної теорії та практики відображено у працях Mel Ainscow, де інклюзія розглядається як процес постійного вдосконалення освітнього середовища відповідно до потреб усіх учнів.

В українському науковому дискурсі проблема психологічного супроводу в інклюзивній освіті набула особливої актуальності впродовж останніх років. Дослідження вітчизняних учених, зокрема В. Бондаря, В. Синьова, Т. Ілляшенко, А. Колупаєвої та інших сучасних авторів (2021–2025 рр.), спрямовані на розроблення теоретико-методичних засад функціонування інклюзивного освітнього середовища та визначення ролі практичного психолога у забезпеченні його ефективності.

Психологічний супровід в інклюзивній освіті розглядається як цілісний, систематичний і цілеспрямований процес створення умов для гармонійного розвитку дитини з особливими освітніми потребами, її соціалізації та успішної адаптації до освітнього простору. Він передбачає інтеграцію діагностичної, корекційно-розвивальної, консультативної та просвітницької діяльності. Важливим є не лише виявлення індивідуальних особливостей учня, а й формування позитивного психологічного клімату в колективі, запобігання стигматизації та розвитку толерантного ставлення до різноманітності.

Сучасні науково-методичні підходи підкреслюють необхідність переходу від дефіцитарної моделі до ресурсної, в якій увага зосереджується на потенціалі дитини. У цьому аспекті важливими є ідеї самовизначення та підтримки

автономії, розвинені у працях Michael Wehmeyer [5], а також концепція ефективних інклюзивних стратегій, представлена David Mitchell. Психологічний супровід, відповідно до цих підходів, має бути спрямований на розвиток сильних сторін учня, формування життєвих компетентностей та підвищення рівня його самостійності.

Науково-методичний аспект організації психологічного супроводу вимагає чіткого алгоритму дій. Передусім здійснюється комплексна психолого-педагогічна діагностика, результати якої стають основою для розроблення індивідуальної програми розвитку. Подальша діяльність включає проведення корекційно-розвивальних занять, психологічне консультування педагогів і батьків, участь у роботі команди психолого-педагогічного супроводу. Особливого значення набуває міждисциплінарна взаємодія фахівців, що забезпечує цілісність підтримки дитини.

У працях А. Колупаєвої [3] останніх років акцентується увага на необхідності формування інклюзивної культури закладу освіти як передумови ефективного супроводу. Водночас В. Синьов [4] підкреслює значення психологічних механізмів адаптації та соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Т. Ілляшенко [2] розглядає психолого-педагогічну підтримку як багаторівневу систему взаємодії, а В. Бондар [1] наголошує на потребі методичного забезпечення діяльності фахівців.

Сучасний етап розвитку інклюзивної освіти в Україні (2021–2025 рр.) характеризується посиленням уваги до питань психоемоційного благополуччя учнів, особливо в умовах соціальних викликів. Це зумовлює необхідність оновлення методичного інструментарію психолога, використання інтерактивних технологій, тренінгових програм розвитку емоційної компетентності та формування безпечного освітнього середовища.

Таким чином, психологічний супровід в інклюзивній освіті постає як складна багаторівнева система професійної діяльності, що поєднує теоретичні засади, науково-методичні розробки та практичні механізми підтримки. Його ефективність визначається не лише професійною компетентністю психолога, а й готовністю педагогічного колективу до впровадження принципів інклюзії, розвитком партнерської взаємодії з батьками та орієнтацією на потреби кожної дитини.

Список використаних джерел

1. Бондар В. І. Психолого-педагогічні основи інклюзивного навчання. Київ, 2023. С. 54-60.

2. Ілляшенко Т. Д. Психологічна підтримка дітей в умовах інклюзивного середовища. Київ, 2021. С. 36-41.

3. Колупаєва А. А. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі**.** Харків: Ранок, 2019. С. 25–30**.**

4. Синьов В. М. Психологічні засади супроводу дітей з особливими освітніми потребами. Київ, 2022. С. 112-118.

5. Wehmeyer M. Self-Determination and Inclusive Education. New York, 2022. С. 684–698

М. В. Федоренко
кандидат психологічних наук, доцент
Бердянський державний педагогічний університет
(місто Запоріжжя)

СИНЕРГЕТИЧНИЙ ПІДХІД ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ ТА ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Проблема поведінкових порушень у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) є однією з найбільш актуальних у сучасній спеціальній психології та педагогіці. Серед них значне місце посідає розлад дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ), який характеризується неуважністю, імпульсивністю, підвищеною руховою активністю, порушенням виконавчих функцій. За даними досліджень, у загальній популяції дітей поширеність цього розладу становить від 2 до 20 % (за епідеміологічними даними різних країн), тоді як серед дітей з інтелектуальними порушеннями його частота може досягати до 37 % [5; 7-9].

Особливості проявів РДУГ у дітей з інтелектуальними порушеннями потребують комплексного вивчення з позицій психології, педагогіки та медицини. Значний внесок у розвиток наукових підходів до дослідження порушень розвитку зробив академік В. Синьов, наукова школа якого сформувала методологічні засади сучасної спеціальної психології та корекційної педагогіки. Його ідеї щодо комплексного вивчення дітей з порушеннями розвитку, взаємодії фахівців різних галузей та необхідності індивідуалізації психолого-педагогічного впливу залишаються актуальними і сьогодні [3; 4].

Емпіричне дослідження під керівництвом В. Синьова мало на меті теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити психодіагностичні та психокорекційні підходи до подолання проявів РДУГ у дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями [5].

РДУГ розглядається як складне поведінкове порушення, що має багатофакторну природу. У його виникненні поєднуються нейрофізіологічні, генетичні, психологічні та соціальні чинники. Тому дослідження даного феномену потребує міждисциплінарного підходу, який передбачає взаємодію спеціальної психології, педагогіки, медицини та соціальної роботи [5; 7-10].

Важливим етапом роботи з такими дітьми є комплексна психологічна діагностика. У дослідженні використовуються різноманітні методи, зокрема клініко-анамнестичний аналіз, спостереження, бесіди з батьками та педагогами, напівструктуровані клінічні інтерв'ю, а також стандартизовані психодіагностичні методики. Серед них – опитувальники поведінки дітей Т. Ахенбаха, Вандербільтський опитувальник, методика «Коректурна проба», тест Тулуз-П'єрона, проективний тест «Кактус», «Дім, дерево, людина», «Неіснуюча тварина», кольоровий тест М. Люшера, «Карта спостереження» Д. Скотта (Стотта) тощо [5].

Результати нашого дослідження засвідчили, що для дітей з інтелектуальними порушеннями та гіперактивністю характерні труднощі концентрації уваги, імпульсивність, підвищена рухова активність, емоційна нестійкість, проблеми соціальної взаємодії. Такі діти часто демонструють труднощі у регуляції поведінки, що негативно впливає на процес їх навчання та соціальної адаптації [5].

З метою подолання виявлених порушень рекомендуємо розробляти комплексну програму психолого-педагогічної корекції. Вона має включати поведінкову терапію, арттерапевтичні методи, релаксаційні вправи та елементи аутогенного тренування. Застосування релаксаційних технік сприяє зниженню психоемоційного напруження, підвищенню рівня самоконтролю та розвитку довільної регуляції поведінки дітей [1; 2; 5-7].

Експериментальна перевірка ефективності програми комплексної психолого-педагогічної корекції в нашому дослідженні показала позитивну динаміку в поведінці дітей. Після проведення корекційної роботи було зафіксовано зниження рівня гіперактивності, імпульсивності та проблем поведінки, а також покращення показників уваги, емоційної стабільності та соціальної взаємодії. Відзначено також позитивні зміни у ставленні батьків до дітей та підвищення їхньої поінформованості щодо особливостей розвитку дитини [5].

Таким чином, отримані результати підтверджують доцільність комплексного психолого-педагогічного підходу до корекції гіперактивності у дітей з інтелектуальними порушеннями, що відповідає основним принципам наукової школи академіка В. М. Синьова [3; 4].

Отже, РДУГ у дітей з інтелектуальними порушеннями є складним багатофакторним явищем, що потребує комплексного міждисциплінарного підходу до її вивчення та корекції. Ефективна діагностика цього порушення можлива лише за умови використання комплексу клінічних, психологічних і педагогічних методів дослідження [1; 2; 5-7].

Програма комплексної психолого-педагогічної корекції, що включає поведінкові, арттерапевтичні та релаксаційні методи, сприяє зниженню проявів гіперактивності та покращенню соціальної адаптації дітей [5; 7; 10]. Отримані результати підтверджують актуальність ідей академіка В. М. Синьова щодо комплексного підходу до вивчення та корекції порушень розвитку у дітей [3; 4].

Отримані результати підтверджують актуальність ідей наукової школи Віктора Миколайовича Синьова щодо необхідності комплексного підходу до вивчення та підтримки дітей з ООП. У працях ученого обґрунтовано важливість міждисциплінарної взаємодії психології, педагогіки та медицини у процесі корекційно-розвиткової роботи з дітьми з ООП (В. Синьов, М. Матвєєва, О. Хохліна) [4]. Представлене дослідження продовжує наукову традицію цієї школи та демонструє ефективність комплексного психолого-педагогічного підходу до подолання проявів гіперактивності та оптимізації розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Ранок, 2019. 304 с.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Діти з особливими освітніми потребами: навчання та супровід у період повоєнної відбудови : навч.-метод. посіб. Київ, 2023. 192 с.
3. Синьов В. М. Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка : підручник. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2007. 238 с.
4. Синьов В. М., Матвєєва М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини : підручник. Київ : Знання, 2008. 359 с.
5. Федоренко М. Психодіагностика та психокорекція синдрому гіперактивності у дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.08. Київ, 2015. 285 с.
6. Ярмола Н. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі : навч.-метод. посіб. / Н. Ярмола, Л. Коваль-Бардаш, Н. Компанець, Н. Квітка, А. Лапін. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.
7. Barkley R. A. (Ed.). Attention-Deficit Hyperactivity Disorder : A Handbook for Diagnosis and Treatment. 4th ed. New York : Guilford Press, 2015.
8. Hryshchenko S. V. Attention deficit hyperactivity disorder in children aged 6–8 as a medical and social problem. Modern Pediatrics. Ukraine. 2024. No. 1 (137). P. 143-152.
9. Martsenkovsky I., Martsenkovska I., Makarenko H. Attention-deficit/hyperactivity disorder: clinical phenotypes, polymorphism of life-course manifestations, and therapeutic strategies. International Neurological Journal. 2024. Vol. 20, No. 2. P. 57-65.
10. Popit S., Serod K., Locatelli I., Stuhec M. Prevalence of attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD): systematic review and meta-analysis. European Psychiatry. 2024. Vol. 67, No. 1. Article e68.

СЕКЦІЯ 5. СИНЕРГІЯ ТЕОРІЇ ТА ПРАКТИКИ У ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ РОБОТИ

Г. В. Афузова
кандидат психологічних наук, доцент
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
В. І. Кротенко
кандидат психологічних наук, доцент
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ У ГАЛУЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА КЛІНІЧНОЇ ПСИХОЛОГІЇ

Сучасна система підготовки психологів в Україні функціонує в умовах зростання соціального запиту на фахівців, здатних працювати з особами зі стійкими та тимчасовими порушеннями психічного і/або фізичного розвитку, наслідками травматичного досвіду, хронічного стресу та кризових станів. Воєнні події, поширення інклюзивної освіти, розвиток медико-психологічної та реабілітаційної допомоги зумовлюють потребу у підготовці психологів з огляду на одночасний вплив кількох чинників: переходу до компетентнісних освітніх стандартів і посилення вимог до результатів навчання; зростання потреби у психологічній допомозі в суспільстві внаслідок воєнних подій та тривалого стресового навантаження; цифровізації освітнього процесу та розширення дистанційних форматів взаємодії «психолог–клієнт/здобувач»; євроінтеграційних процесів і потреби співвіднесення української підготовки з європейськими підходами до якості освіти та професійних стандартів. Відповідно, конкурентоспроможність випускника-психолога дедалі більше визначається не лише теоретичною підготовленістю, а й здатністю діяти етично, доказово, в умовах невизначеності та у міждисциплінарній взаємодії.

Як відомо, нормативно-методичну основу підготовки психологів в Україні задають стандарти вищої освіти першого (бакалаврського) та другого (магістерського) рівнів за спеціальністю 053 «Психологія» [4; 5], а також стандарти якості в ЄПВО (ESG-2015) [8]. Паралельно існують професійні стандарти для суміжних/практичних сфер діяльності психологів (зокрема «Практичний психолог (соціальна сфера)» [2], «Практичний психолог закладу освіти» [3], «Клінічний психолог» [1]), що задають орієнтири трудових функцій і очікуваних компетентностей. На європейському рівні важливим маркером порівнюваності підготовки є стандарт EuroPsy та відповідні регламенти EFPA [6; 7], які підкреслюють значення практичного досвіду, супервізії та неперервного професійного розвитку.

Стандарти вищої освіти для бакалаврів і магістрів за спеціальністю 053 «Психологія» фіксують орієнтацію на результати навчання, загальні й фахові компетентності, а також вимоги до атестації [4; 5]. При цьому на рівні освітніх програм ключовим викликом залишається узгодження трьох складників: фундаментальної теоретичної підготовки; методичної грамотності (психодіагностика, консультування, психопрофілактика тощо) та реальної практичної готовності діяти в конкретних контекстах (зокрема, освітня сфера, соціальна сфера, сфера охорони здоров'я, кризові стани).

Слід зазначити, що європейські стандарти якості (ESG) акцентують увагу на студентоцентрованому навчанні, підтримці здобувачів освіти і забезпеченні якості освітніх результатів [8]. У професійній підготовці психологів це неможливо без системної практики: від спостереження та моделювання кейсів до поступового входження у професійні ролі під супроводом і супервізією кваліфікованих фахівців. Регламенти EuroPsy підкреслюють необхідність поєднання теоретичного й прикладного навчання, практики та подальшого професійного розвитку [6; 7]. Особливої уваги заслуговує інтеграція елементів рефлексії, етичного аналізу кейсів та усвідомлення меж власної компетентності, що створює підґрунтя для розвитку супервізійної культури вже на етапі навчання. Для України це означає доцільність посилення супервізійної складової у магістерських програмах (і, за можливості, елементів супервізійного супроводу в бакалавраті під час практик), а також чіткішого опису очікуваних результатів практик у термінах компетентностей.

Професійні стандарти «Практичний психолог (соціальна сфера)», «Практичний психолог закладу освіти» та «Клінічний психолог» задають модель трудових функцій, що може слугувати «містком» між результатами навчання та очікуваннями роботодавців [1; 2; 3]. На практиці часто виникає розрив між академічними курсами й реальними задачами фахівця (кризова комунікація, робота в мультидисциплінарній команді, документація, комунікація з родиною, робота з групою тощо). Отже, підвищення конкурентоспроможності майбутнього психолога доцільно забезпечувати через кейс-орієнтоване навчання; симуляції професійних ситуацій; інтеграцію етичних дилем у зміст освітніх компонентів та міждисциплінарні навчальні модулі.

Також не варто забувати, що дистанційні формати навчання і зростання онлайн-взаємодій у психологічній допомозі ставлять вимоги до цифрової грамотності, конфіденційності, захисту даних, коректного використання цифрових інструментів (включно з AI), а також до навичок встановлення меж і підтримання терапевтичного/консультативного контакту онлайн. ESG-2015 прямо фіксує, що цифрове навчання і нові форми доставки освіти є важливими сучасними викликами для систем якості [8]. Для програм підготовки психологів це означає потребу у «цифровому модулі» як обов'язковому компоненті (зокрема, етика онлайн-допомоги, цифрова безпека, межі компетентності, протоколи скерування та кризові алгоритми).

Таким чином, ми дійшли до конкретних висновків, які дозволяють глибше поглянути на підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців у галузі спеціальної та клінічної психології. Отже, підготовка психологів в Україні має потужний нормативний фундамент у вигляді стандартів вищої освіти, однак потребує більш чіткого «зшивання» результатів навчання з практичними компетентностями, супервізією та вимогами професійних стандартів.

Для забезпечення конкурентоспроможності випускника доцільно інституційно посилити практичну підготовку: більша питома вага практик, компетентнісні критерії оцінювання практики, супервізійний супровід та рефлексивні журнали практики. Не менш важливою є інтеграція європейських підходів до якості (ESG) та професійних орієнтирів EuroPsy як рамки для порівнюваності й мобільності випускників. І, наостанок, окремим пріоритетом має стати цифрова компетентність та етика онлайн-взаємодії, включно з базовими протоколами безпеки, межами відповідальності та механізмами скерування у кризових випадках.

Перспективи подальших досліджень вбачаються нами в емпіричній оцінці ефективності різних моделей практичної підготовки (супервізійні групи, симуляційне навчання, дуальні формати), а також у розробленні індикаторів конкурентоспроможності нового фахівця у галузі спеціальної та клінічної психології на перетині освіти, ринку праці та вимог якості.

Список використаних джерел

1. Професійний стандарт «Клінічний психолог» : затв. 25.05.2025. URL: https://register.nqa.gov.ua/profstandart/klinicnij-psiholog
2. Професійний стандарт «Практичний психолог (соціальна сфера)» : затв. 03.02.2021. URL: https://register.nqa.gov.ua/profstandart/prakticnij-psiholog-socialna-sfera
3. Професійний стандарт «Практичний психолог закладу освіти» : затв. 24.11.2020. URL: https://register.nqa.gov.ua/profstandart/prakticnij-psiholog-zakladu-osviti
4. Стандарт вищої освіти України: другий (магістерський) рівень, галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 «Психологія» : затв. і введ. в дію наказом МОН України від 24.04.2019 № 564. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-053-psihologiya-dlya-drugogo-magisterskogo-rivnya-vishoyi-osviti
5. Стандарт вищої освіти України: перший (бакалаврський) рівень, галузь знань 05 Соціальні та поведінкові науки, спеціальність 053 «Психологія» : затв. і введ. в дію наказом МОН України від 24.04.2019 № 565. URL: https://mon.gov.ua/npa/pro-zatverdzhennya-standartu-vishoyi-osviti-za-specialnistyu-053-psihologiya-dlya-pershogo-bakalavrskogo-rivnya-vishoyi-osviti
6. EFPA. EuroPsy Regulations. 2025. URL: https://www.efpa.eu/sites/default/files/2025-07/EuroPsy%20Regulations%202025.pdf
7. EuroPsy | EFPA: European Standard in Psychology (overview). URL: https://www.efpa.eu/europsy
8. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). 2015. URL: https://www.britishcouncil.org.ua/sites/default/files/standards-and-guidelines_for_qa_in_the_ehea_2015.pdf

О. В. Гордійко
викладач,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
О. В. Андрощук
кандидат психологічних наук,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ЦИФРОВА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ТИФЛОПЕДАГОГА У ФОРМУВАННІ ТЕХНОЛОГІЧНОЇ НЕЗАЛЕЖНОСТІ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Цифрові трансформації докорінно змінили парадигму взаємодії людини з навколишнім світом та механізми реалізації її особистісного потенціалу. Для осіб із порушеннями зору доступність цифрового контенту перестала бути суто технічним питанням. Сьогодні це важлива передумова забезпечення права на освіту, працю та соціальну інтеграцію даної категорії осіб. У цьому контексті цифрова грамотність розглядається не як сукупність технічних навичок, а як ключовий інструмент досягнення високого рівня мобільності та соціалізації.

Розвиток штучного інтелекту, зокрема алгоритмів комп'ютерного зору, програм екранного доступу (скрінрідерів) та хмарних сервісів відкривають великі можливості для подолання інформаційного дефіциту. Водночас стрімкий темп інновацій створює нові виклики, такі як ризики цифрового виключення. Вони проявляються у виникненні нових технологічних бар'єрів, необхідності адаптації традиційних підходів до викликів цифрової епохи та зростанні психологічної напруги осіб, які не встигають за темпом інновацій. Сучасний стан розвитку технологій детермінує принципово нові вимоги до професійної діяльності тифлопедагогів. Завдання фахівця полягає не лише у навчанні користуванню конкретним програмним забезпеченням, а у формуванні технологічної незалежності учня, яка полягає у здатності самостійно обирати адаптувати та ефективно використовувати цифрові інструменти для вирішення власних завдань.

Дослідження в Україні 2025 року показало вражаючу диспропорцію: якщо 96% загального населення країни володіють цифровими навичками на базовому рівні або вище, то серед осіб з порушеннями зору рівень навичок вище базового демонструють лише 3% [2]. Цей статистичний дисонанс є індикатором глибокого цифрового розриву.

Незважаючи на достатню сформованість технологічної бази для усунення цифрових бар'єрів, проблема залишається актуальною. Сучасні скрінрідери (JAWS, NVDA, TalkBack, VoiceOver) та застосунки на базі штучного інтелекту та комп'ютерного зору (Lookout, Google Gemini, Envision AI) пропонують величезні можливості. Проте сама лише фізична доступність технологій чи наявність технічних засобів не є остаточним вирішенням проблеми.

Перетворення технічних засобів на ефективний інструмент самореалізації можливе лише завдяки формуванню відповідних навичок. Низький рівень володіння технологіями серед користувачів зумовлений передусім недостатньою сумісністю цифрових сервісів із асистивними технологіями та браком кваліфікованих тифлопедагогів [9], а не технічними недоліками самих технологій доступності.

Наслідки воєнних дій посилюють гостроту цієї проблеми. Значна кількість українських ветеранів, які отримали травми зору внаслідок бойових дій, потребує не лише медичної, але й тифлопедагогічної реабілітації з обов'язковим цифровим компонентом.

Традиційно асистивні технології у навчанні осіб із порушеннями зору розглядаються як засіб подолання дефіциту та інструмент вирівнювання можливостей. Втім, технологія є передусім середовищем, де кожен користувач, незалежно від стану зору, має бути повноправним суб'єктом, здатним діяти самостійно та продуктивно. Для формування технологічної суб'єктності в учнів, педагог сам повинен володіти високим рівнем цифрової грамотності. Спираючись на міжнародну модель TPACK (P. Mishra, M. Koehler) [8], концепцію розширеного навчального плану ECC (P. Hatlen) [7] та дослідження цифрової компетентності викладачів С. Чупахіна [5], можна говорити, що до професійної компетентності сучасного тифлопедагога щонайменше можуть входити три основні компоненти.

Технологічні знання передбачають не лише вільне володіння інтерфейсами асистивного програмного забезпечення (скрінрідери NVDA, JAWS, TalkBack, VoiceOver), а й розуміння архітектури цифрової доступності. Фахівець має орієнтуватися в роботі брайлівських дисплеїв, принтерів, сучасних інструментів ШІ тощо [3]. У межах концепції ECC ці знання є базовою умовою для формування в учня навичок самостійності [7].

Технологічно-педагогічні знання визначають здатність викладача інтегрувати технологію в освітній процес таким чином, щоб вона підсилювала засвоєння знань [9]. Це вміння створювати мультимодальний контент (поєднання тактильного, звукового та цифрового форматів) та адаптувати візуальні матеріали згідно зі стандартами вебдоступності WCAG.

Методична компетентність розглядається як системне вміння вибудувати цілісний процес навчання, спрямований на розвиток технологічної суб'єктності учня. Вона включає володіння методиками подолання технофобій [2], формування навичок самостійного розв'язання технічних проблем та стимулювання продуктивного виміру, що передбачає перехід учня від пасивного споживання контенту до його активного створення [6].

Підсумовуючи, можна зазначити, що ефективність цифрової інтеграції в систему спеціальної освіти залежить від поєднання сучасного технічного оснащення та фахової підготовки педагогів. Наявність асистивних засобів створює лише необхідне підґрунтя, тоді як реальні зміни відбуваються за умови, коли вчитель сприятиме переходу учня від ролі об'єкта педагогічного впливу до позиції активного суб'єкта цифрового середовища.

Такий підхід дозволяє розглядати технології не просто як допоміжний ресурс, а як засіб забезпечення самостійності незрячої людини. У цьому контексті важливо, щоб професійність тифлопедагога охоплювала не лише знання програм, а й методичну гнучкість у їх застосуванні. Це є важливою умовою для подолання існуючого цифрового розриву (3% проти 96%) та має критичне значення як для успішного навчання дітей, так і для реабілітації ветеранів, які втратили зір.

Отже, вбачаючи у тифлопедагогові провідника до цифрової незалежності, ми перетворюємо технології на дієвий інструмент свободи, становлення та соціальної рівності в сучасному суспільстві.

Список використаних джерел

1. Чупахіна, С. В. Формування готовності майбутніх учителів до використання інформаційних технологій (ІТ) в інклюзивному навчанні учнів з особливими освітніми потребами : дис. ... докт. пед. наук. Київ, 2021. 498 с. URL: http://enpuir.npu.edu.ua/handle/123456789/39464

2. Digital State UA. 96% of Ukrainians now have digital skills. Офіційний портал, 2024. URL: https://digitalstate.gov.ua/news/govtech/96-of-ukrainians-now-have-digital-skills

3. Connecticut State Department of Education. Assistive Technology Guidelines: Service Providers Competency. URL:https://portal.ct.gov/SDE/Publications/Assistive-Technology-Guidelines-Section-1-For-Ages-3-22

4. National Library of Medicine (PMC). Digital Care for Older People: Technophobia and Technophilia. URL:https://pmc.ncbi.nlm.nih.gov/articles/PMC12638697/

5. Qeios Journal. Digital Literacy in People with Disabilities. 2023. URL: https://www.qeios.com/read/RL2FYY.2

6. inABLE. From Student to Mentor: Empowering through technology. Офіційний сайт, 2025. URL: https://inable.org/2025/07/17/from-student-to-mentor

7. Perkins School for the Blind. Mastering tech skills: When and what? Resources. URL: https://www.perkins.org/resource/mastering-tech-skills-when-and-what/

8. Mishra P., Koehler M. J. Technological Pedagogical Content Knowledge: A Framework for Teacher Knowledge. Teachers College Record. 2006. Vol. 108 (6). С. 1017–1054.

9. Every Special Child Blog. Teacher of Students with Visual Impairments: A Complete Guide. URL:https://everyspecialchild.com/blog/teacher-of-students-with-visual-impairments

О. С. Горлачов
кандидат психологічних наук, доцент,
практичний психолог-методист, учитель-методист,
Спеціальна школа № 9 (місто Київ)
О. О. Горлачова
вчитель-дефектолог,
Спеціальна школа № 9 (місто Київ)

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ СУРДОПЕДАГОГІВ ДО ВИКОРИСТАННЯ ДАКТИЛЬНОГО ТА МІМІКО-ЖЕСТОВОГО МОВЛЕННННЯ

Формування професійної готовності сурдопедагогів до використання специфічних засобів комунікації є фундаментальним завданням сучасної спеціальної освіти. Теоретико-методологічне підґрунтя для розв'язання цієї проблеми закладено у ґрунтовних наукових здобутках таких знаних фахівців, як Е. П. Гроза, Н. Ф. Засенко, Г. М. Кобернік, Р. Г. Краєвський, Л. С. Лебедєва, І. М. Лобурець, К. В. Луцько, Л. О. Малина, Е. І. Пущін, В. М. Синьов, Л. І. Фомічова, М. К. Шеремет, М. Д. Ярмаченко.

У світлі їхніх досліджень вільне володіння дактильним та міміко-жестовим мовленням розглядається не просто як технічна навичка, а як цілісна психологічна система. Вона базується на високому рівні розвитку кінестетичної пам'яті, гостроті візуального сприймання та гнучкості словесно-логічного мислення фахівця. Такий комплексний підхід дозволяє сурдопедагогу майстерно поєднувати різні форми комунікації: використовувати дактильне мовлення для точного відтворення граматичної структури словесної мови та застосовувати жестову систему для глибинної змістової взаємодії [1].

З огляду на це, фахова підготовка орієнтована на формування стійких мовленнєво-рухових навичок, що забезпечують професійне розуміння специфіки невербального спілкування. Це стає ключовим чинником створення безбар'єрного інформаційного простору [3], адже лише за умови високої психологічної та технічної готовності сурдопедагога можлива повноцінна соціальна адаптація учнів з порушеннями слуху [2]. Таким чином, майстерне володіння дактильним та міміко-жестовим мовленням виступає не просто інструментом передачі знань, а фундаментальною передумовою для формування когнітивної та емоційної зрілості особистості дитини в оточуючому соціумі.

Реалізація означеного підходу в практичній діяльності сурдопедагога охоплює низку ключових психологічних компонентів:

1. Сприймання та пам'ять. Професійна діяльність вимагає від фахівця високої концентрації зорової уваги для зчитування дактилем та мімічних нюансів. Формування образної та моторної пам'яті дозволяє автоматизувати кінестетичні відчуття, перетворюючи виконання жестів на природний психомоторний акт.

2. Когнітивні процеси. Психологічна готовність передбачає встановлення чітких асоціативних зв'язків між жестовим знаком та абстрактним поняттям. Це стимулює розвиток логічного мислення в умовах жестового спілкування, що є критично важливим для передачі складних навчальних та життєвих категорій.

3. Психолінгвістичний компонент. Розуміння особливостей структурної організації міміко-жестового мовлення, яке має власну граматику та синтаксис, відмінні від словесної мови. Це дозволяє педагогу уникати калькування і забезпечувати автентичність комунікації.

4. Діагностика та саморегуляція. Підготовка передбачає формування навичок самоконтролю та емоційно-вольової стійкості. Сурдопедагог має бути готовим до активного використання жестів як засобу емоційного впливу та підтримки учня з порушеннями слуху.

5. Цифрова візуалізація та асистивна підтримка. Психологічна готовність до використання мультимедійних засобів та мобільних застосунків як додаткової опори для візуального сприймання. Це дозволяє сурдопедагогу інтенсифікувати процес засвоєння дактилем та жестів через інтерактивні моделі, що значно знижує когнітивне навантаження на учня з порушеннями слуху та пришвидшує формування стійких мовленнєвих образів.

6. Комунікативна рефлексія та зворотний зв'язок. Здатність сурдопедагога до оперативного аналізу ефективності власного дактильного та міміко-жестового мовлення. Це передбачає психологічну гнучкість у виборі засобів комунікації (дактилема чи жест) залежно від ситуації та індивідуального рівня сприймання учня, що забезпечує двосторонній характер спілкування та запобігає викривленню інформації.

7. Соціально-інклюзивний контекст. Розвиток соціально-психологічних умов, за яких міміко-жестове мовлення стає звичним елементом освітнього простору, нівелюючи відчуття ізольованості у здобувачів освіти, перетворюючи специфічні засоби комунікації на дієвий місток для рівноправної міжособистісної взаємодії.

Зазначені сім компонентів у своїй сукупності утворюють цілісну модель професійної готовності сурдопедагога, де кожен елемент підсилює інший. Розвиток базових психічних процесів (сприймання, пам'яті та мислення) створює фундамент для глибинного розуміння психолінгвістичної структури міміко-жестового мовлення, а впровадження цифрової підтримки та механізмів рефлексії робить цей процес гнучким і сучасним. Такий інтегрований підхід забезпечує не лише технічну вправність фахівця, а й його емоційну готовність до побудови сучасного освітнього простору. Зрештою, гармонійне поєднання цих аспектів трансформує специфічні засоби комунікації з суто дидактичного інструментарію на потужний важіль психологічного розвитку та соціальної інтеграції особистості учня з порушеннями слуху.

Реалізація цієї моделі в освітньому процесі вимагає від сурдопедагога не лише знання техніки дактилювання чи специфіки жестів, а й глибокого розуміння внутрішніх механізмів їхнього впливу на психіку дитини. Кожен із зазначених аспектів працює на подолання комунікативної депривації,

перетворюючи процес навчання на простір активної суб'єкт-суб'єктної взаємодії. Саме такий синергетичний ефект дозволяє вийти за межі формального засвоєння інформації, створюючи умови для самовираження учня з порушеннями слуху та формування його повноцінної мовної ідентичності. Відтак, готовність фахівця стає динамічною структурою, що постійно адаптується до мінливих потреб сучасної практики та індивідуальних траєкторій розвитку кожного вихованця, забезпечуючи сталість корекційного впливу та результативність соціальної інтеграції.

Отже, психологічні засади вивчення дактильного та міміко-жестового мовлення базуються на принципах наочності, системності та глибокого урахування індивідуальних особливостей психофізичного розвитку. Цілісна професійна готовність сурдопедагога постає не як статичний набір знань, а як результат складної інтеграції когнітивних навичок, технологічної грамотності та емоційної відкритості. Такий підхід дозволяє трансформувати специфічні засоби комунікації у дієвий механізм подолання соціальних бар'єрів, що в сукупності сприяє не лише успішній адаптації осіб із порушеннями слуху в соціум, а й гарантує високу якість їхньої академічної та особистісної самореалізації. У перспективі саме такий рівень фахової компетентності вчителя визначає життєстійкість сучасного освітнього середовища, де кожен здобувач освіти отримує можливість для повноцінної комунікації та гармонійного входження у суспільне життя.

Список використаних джерел

1. Горлачов О. С. Психологічні засади вивчення дактильного та міміко-жестового мовлення. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 38 : збірник наукових праць / М-во освіти і науки України, Нац. пед. ун-т імені М. П. Драгоманова. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. С. 71-76.

2. Круглик О. П., Горлачов О. С. Особливості сприймання і використання усного та міміко-жестового мовлення в процесі ідентифікації осіб з порушеннями слуху. Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка / [редактори-упорядники М. Пантюк, А. Душний, В. Ільницький, І. Зимомря]. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2022. Вип. 56. Том 2. С. 168-175.

3. Kamila Skalska, Slawomir Stempski, Aleksander Gorlachov. Accessibility in the media. Accessibility across borders. Standards of information accessibility for people with visual and hearing impairments. Accessibility Analysis for the Visegrad Group and Eastern Partnership Countries / Collective work edited by Stanislaw Brudnoch, Yuri Voytyuk. Creative Commons (CC BY-NC 4.0), HumanDoc Foundation, 2022. P. 64-97. URL: https://www.slideshare.net/Koroli/accessibility-across-borders-standards-of-information-accessibility-for-people-with-visual-and-hearing-impairmentspdf

О. Г. Губарь
кандидат педагогічних наук, доцент
Полтавський національний педагогічний
університет імені В. Г. Короленка,
(місто Полтава)

СИНЕРГЕТИЧНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У ПРОСТОРІ ЗВО

Сучасний вектор трансформації вищої освіти в Україні зумовлює необхідність системного переосмислення професійної підготовки майбутніх педагогів у контексті імплементації положень Національної стратегії із створення безбар'єрного простору. Конвенційне накопичення методичного інструментарію та лінійне засвоєння дидактичних одиниць наразі не забезпечує комплексної готовності фахівця до професійної діяльності в гетерогенному освітньому середовищі. Як слушно зауважує В. Синьов [4], базисом такої підготовки має бути гуманістична парадигма, що трансформує корекційно-педагогічний дискурс у простір ціннісного та соціального становлення особистості. Дослідження А. Колупаєвої [1] та І. Кузава [2] доводять, що інклюзивна компетентність постає як нелінійна, динамічна самоорганізована система, що потребує специфічних «параметрів порядку» для своєї актуалізації та стабілізації.

Синергетична модель, що апробована та системно впроваджена в освітній простір Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка, інтерпретує університетське середовище як відкриту дисипативну систему. Спираючись на фундаментальні принципи синергетики за Г. Хакеном [5] та С. Курдюмовим [6], ми розглядаємо розвиток професійної свідомості через призму нелінійної взаємодії структурних компонентів, що детермінує появу емерджентних властивостей особистості педагога. ПНПУ ім. В. Г. Короленка сьогодні виступає потужним хабом інклюзивної освіти, де наукові розвідки наукових шкіл кафедри технологій корекційної та інклюзивної освіти, логопедії та реабілітації конвертуються у реальні освітні практики.

Запропонована модель інтегрує взаємодію трьох домінантних векторів:

1. *Когнітивний вектор*, теоретико-методологічний базис якого реалізується через наскрізне впровадження освітнього компонента «Основи інклюзивної освіти» до програм усіх педагогічних спеціальностей університету. Це дозволяє студентам здійснити деконструкцію стійких медичних стереотипів та ініціювати інтерналізацію соціальних норм і деонтологічних правил взаємодії з особами з особливими освітніми потребами (ООП). Проте, відповідно до наукових позицій М. Касьяненка [7] та Н. Пахомової [3], гностичні структури трансформуються у дієву компетентність лише за умови їх аксіологічного «проживання». В ПНПУ цей процес підкріплюється презентаціями «Довідника безбар'єрності» та залученням студентів до обговорення Національної стратегії.

2. *Інфраструктурний вектор* реалізується через багатофункціональний «Центр підтримки студентів з інвалідністю» ПНПУ імені В.Г.Короленка, який у синергетичному контексті виконує функцію аттрактора — стабілізуючої точки тяжіння професійних інтересів. Це не просто сервісна служба, а фасилітативний простір, де майбутні педагоги на практиці бачать дію «універсального дизайну» та залучаються до реалізації програм психологічного супроводу й технічної адаптації. Університет планомірно розбудовує архітектурну та інформаційну доступність, створюючи наочний приклад інклюзивної культури закладу.

3. *Соціально-комунікативний вектор* розгортається в процесі інтенсивної кооптації здобувачів з інвалідністю до архітектоніки студентського самоврядування ПНПУ. Важливим елементом є залучення студентів до проектів «Центрів надолуження освітніх втрат» та «Літніх шкіл», де майбутні вчителі вчаться працювати у великих інклюзивних групах. Це ініціює паритетну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, у процесі якої актуалізується стан резонансу. Коли студенти спільно організовують заходи до значущих дат, дихотомічний поділ на «об'єкт допомоги» та «суб'єкт дії» нівелюється, а професійна ідентичність збагачується досвідом інклюзивного етосу.

Інтегративний синергетичний ефект детермінується конгруентною дією зазначених векторів: теоретична когніція верифікується безпосереднім досвідом інклюзивного співіснування в стінах Полтавського педагогічного, а фізична та ментальна безбар'єрність середовища елімінує психологічні бар'єри. Це забезпечує біфуркаційний перехід системи у новий якісний стан — формування педагога-фасилітатора.

Запропонована синергетична модель забезпечує перехід від формальної інклюзії до реальної інклюзивної культури. Випускник, сформований у такому середовищі, володіє не просто набором методик, а стійкою ціннісною орієнтацією на підтримку різноманіття в освітньому процесі.

Досвід ПНПУ імені В. Г. Короленка репрезентує, що формування інклюзивної компетентності є продуктом самоорганізації особистості у штучно створеному фасилітативному просторі. Застосування синергетичної моделі в університеті дозволяє підготувати педагога нового покоління, спроможного до стратегічного проектування інклюзивного освітнього ландшафту та генерації «синергії успіху» для кожного учня в умовах інклюзивного класу.

Список використаних джерел

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

2. Кузава І. Б. Теоретичні та методичні засади інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.03. Київ, 2015. 42 с.

3. Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ : монографія. Полтава : ПНПУ імені В. Г. Короленка, 2013. 346 с.

4. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії: вибрані наукові праці : [до 70-річчя академіка В. М. Синьова] / [уклад. В. Г. Кремень, В. П. Андрущенко]. Київ : МП «Леся», 2010. 779 с.

5. Haken H. Information and Self-Organization: A Macroscopic Approach to Complex Systems. Berlin : Springer, 2006. 256 p.
6. Kapytsa S. P., Kurdyumov S. P., Malynetskyy H. H. Synergetyka y prognozy budushchego. Izd. 3-e. Moskva : Edytoryal URSS, 2003. 288 s.

А. Є. Іншаков
кандидат філологічних наук, доцент
Криворізький державний педагогічний університет
(місто Кривий Ріг)

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ ЦИФРОВОЇ ТРАНСФОРМАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Цифрова трансформація освітнього простору є визначальною ознакою розвитку сучасного суспільства знань. Вона охоплює не лише впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у навчальний процес, а й переосмислення змісту, форм, методів і результатів освіти. Особливої актуальності ці процеси набувають у сфері спеціальної освіти, де цифрові інструменти можуть стати засобом забезпечення доступності, індивідуалізації та інклюзивності навчання. Підготовка фахівців спеціальної освіти в умовах цифровізації повинна відповідати новим соціальним запитам, адже від рівня сформованості цифрової компетентності педагога залежить ефективність підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Метою тез є теоретичне обґрунтування особливостей професійної підготовки фахівців спеціальної освіти в умовах цифрової трансформації освітнього простору та визначення ключових напрямів формування їхньої цифрової компетентності.

Цифрова трансформація освіти розглядається як комплексний процес, що передбачає зміну освітньої парадигми, інтеграцію цифрових технологій у навчання та управління освітніми системами. За результатами сучасних досліджень, цифровізація освітнього середовища сприяє формуванню відкритої, гнучкої та персоналізованої моделі навчання [5, с. 15–17]. Для спеціальної освіти це має особливе значення, оскільки дозволяє забезпечити диференційований підхід, адаптацію матеріалу, використання допоміжних технологій та цифрових ресурсів для підтримки осіб з особливими освітніми потребами.

Науковці наголошують, що цифровізація суттєво змінює характер професійної діяльності педагога, зумовлюючи необхідність формування нових компетентностей, зокрема здатності проєктувати цифрове освітнє середовище, здійснювати відбір цифрових ресурсів та впроваджувати адаптивні технології навчання. Так, у дослідженні С. Мартиненко підкреслюється, що цифровізація освітнього простору трансформує традиційні моделі взаємодії «викладач – здобувач освіти», сприяє переходу до персоналізованого навчання та вимагає від педагога високого рівня цифрової культури й готовності до інноваційної

діяльності [5, с. 12–14]. Авторка акцентує увагу на необхідності формування в майбутніх фахівців уміння моделювати цифрове освітнє середовище закладу вищої освіти, що включає використання онлайн-платформ, електронних освітніх ресурсів та цифрових інструментів оцінювання.

У контексті спеціальної освіти ці вимоги набувають особливої ваги. О. Охріменко та О. Семеніхіна у своїх наукових працях зазначають, що підготовка майбутніх бакалаврів спеціальної освіти має бути зорієнтована на формування здатності до використання цифрових технологій в інклюзивному освітньому просторі [3, с. 49–50]. Дослідниці підкреслюють, що педагог повинен уміти не лише застосовувати готові цифрові ресурси, а й створювати власний адаптований контент з урахуванням психофізичних особливостей дітей з особливими освітніми потребами.

Практична реалізація цифрової компетентності майбутніх фахівців спеціальної освіти передбачає, зокрема, використання інтерактивних платформ для створення адаптованих навчальних матеріалів, застосування сервісів для альтернативної та додаткової комунікації, розроблення цифрових дидактичних ігор з урахуванням особливостей розвитку дітей з порушеннями мовлення, слуху чи інтелекту. Наприклад, у процесі підготовки студенти можуть моделювати індивідуальні освітні траєкторії засобами електронних освітніх середовищ, створювати відеоінструкції з візуальною підтримкою або інтерактивні вправи з покроковим алгоритмом виконання завдань. Йдеться про використання мультимедійних засобів, інтерактивних вправ, цифрових дидактичних матеріалів, а також асистивних технологій, які забезпечують доступність навчання для осіб із порушеннями слуху, зору, мовлення чи інтелектуального розвитку.

Окрім зазначених авторів, проблематику цифрової компетентності педагога в умовах трансформації освіти досліджують В. Биков, Н. Морзе, О. Спірін, які розглядають цифрову компетентність як інтегровану характеристику професійної діяльності сучасного вчителя, що поєднує інформаційно-аналітичні, комунікативні, технологічні та етичні компоненти. У їхніх працях підкреслюється, що цифрова грамотність стає складовою професійного стандарту педагога, а її формування має здійснюватися системно на всіх етапах фахової підготовки [1, с. 7–9].

У практиці спеціальної освіти цифрові інструменти можуть використовуватися для візуалізації навчального матеріалу, збільшення шрифту, озвучування тексту, застосування піктограм, що сприяє кращому розумінню інформації дітьми з особливими освітніми потребами. Під час дистанційного або змішаного навчання педагог може організовувати індивідуальні онлайн-консультації, використовувати цифрові дошки для поетапного пояснення матеріалу, а також здійснювати моніторинг досягнень через електронні портфоліо здобувачів освіти.

Таким чином, позиції сучасних науковців узгоджуються в тому, що цифровізація не є лише технічним процесом, а передбачає глибинні зміни у змісті та структурі професійної діяльності педагога спеціальної освіти. Вона

вимагає від фахівця готовності до проєктування цифрового освітнього середовища, створення адаптивного контенту та забезпечення інклюзивності навчання за допомогою сучасних технологій.

Важливим аспектом професійної підготовки є модернізація змісту освітніх програм. Вони мають передбачати інтеграцію дисциплін цифрового спрямування, формування навичок роботи з платформами дистанційного та змішаного навчання, використання електронних освітніх ресурсів у корекційно-розвитковій роботі. У навчально-методичних матеріалах наголошується на необхідності формування в майбутніх педагогів уміння організовувати цифрове освітнє середовище закладу освіти, здійснювати моніторинг результатів навчання за допомогою цифрових інструментів та забезпечувати ефективну онлайн-взаємодію [2, с. 3–5].

Не менш важливим є забезпечення неперервного професійного розвитку фахівців спеціальної освіти, оскільки саме він гарантує відповідність їхньої професійної діяльності динамічним змінам цифрового освітнього середовища. Цифрові технології постійно оновлюються, з'являються нові освітні платформи, інструменти для створення інтерактивного контенту, сервіси для онлайн-комунікації та цифрового оцінювання результатів навчання, що потребує систематичного підвищення кваліфікації педагогів. У сучасних аналітичних матеріалах підкреслюється необхідність створення цілісної системи цифрової підтримки педагогів, яка має включати організаційний, методичний та технологічний компоненти [4, с. 28–30].

Зокрема, йдеться про впровадження програм післядипломної освіти, онлайн-курсів, вебінарів, тренінгів і майстер-класів, спрямованих на формування практичних навичок використання інноваційних цифрових сервісів у професійній діяльності. Для фахівців спеціальної освіти особливо актуальними є курси з використання асистивних технологій, цифрових ресурсів для альтернативної та додаткової комунікації, програм для корекційно-розвиткової роботи, а також інструментів адаптації навчального матеріалу до потреб дітей з різними нозологіями.

Крім того, неперервний професійний розвиток передбачає формування цифрової культури педагога, яка охоплює не лише технічні вміння, а й дотримання етичних норм у цифровому середовищі, забезпечення інформаційної безпеки та захисту персональних даних здобувачів освіти. Важливим є розвиток навичок професійної онлайн-взаємодії в межах міждисциплінарних команд супроводу, співпраці з батьками через цифрові платформи, ведення електронної документації та використання цифрових інструментів моніторингу освітніх досягнень.

Цифрова трансформація освіти виступає стратегічним чинником модернізації професійної підготовки фахівців спеціальної освіти та визначає нові орієнтири її змістового й технологічного оновлення. В умовах становлення цифрового суспільства професійна діяльність педагога спеціальної освіти набуває якісно нових характеристик, пов'язаних із необхідністю інтеграції

інформаційно-комунікаційних технологій, використання адаптивних цифрових ресурсів та забезпечення інклюзивності освітнього процесу.

Сучасний фахівець спеціальної освіти має володіти розвиненою цифровою компетентністю як інтегрованою професійною якістю, що поєднує інформаційну грамотність, уміння створювати та адаптувати цифровий контент, здатність організовувати дистанційне й змішане навчання, здійснювати цифровий моніторинг освітніх досягнень та забезпечувати безпечну онлайн-взаємодію. Особливого значення набуває здатність використовувати цифрові та асистивні технології з урахуванням психофізичних особливостей осіб з особливими освітніми потребами, що забезпечує доступність та індивідуалізацію навчання.

Оновлення змісту професійної підготовки передбачає інтеграцію цифрових модулів у структуру освітніх програм, посилення практико-орієнтованої складової, упровадження інноваційних форм навчання, зокрема проєктної діяльності, онлайн-тренінгів, моделювання цифрового освітнього середовища. Водночас важливо забезпечити міждисциплінарний підхід, який поєднує педагогічні, психологічні та технологічні аспекти підготовки майбутнього фахівця.

Необхідною умовою ефективної цифрової трансформації є створення системи неперервного професійного розвитку педагогів спеціальної освіти. Така система має забезпечувати регулярне оновлення знань і навичок, підтримку професійної мобільності, формування цифрової культури та готовності до інноваційної діяльності. Лише за умови комплексного підходу – поєднання модернізації освітніх програм, розвитку матеріально-технічної бази, методичного супроводу та мотиваційної підтримки педагогів – можна досягти високої якості професійної підготовки фахівців спеціальної освіти.

Список використаних джерел

1. Биков В., Морзе Н., Спірін О. Цифрова компетентність педагога: теоретичні засади формування. Інформаційні технології і засоби навчання. 2019. Т. 70. № 2. С. 4–18.

2. Організація цифрового освітнього середовища закладу освіти : навч.-метод. матеріали. Львів : НУ «Львівська політехніка», 2022. С. 3–5.

3. Охріменко О., Семеніхіна О. Професійна підготовка майбутніх бакалаврів спеціальної освіти до використання цифрових технологій в умовах інклюзивного освітнього простору. Освіта. Інноватика. Практика. 2021. Т. 9. № 2. С. 48–55.

4. Цифрова трансформація освітнього середовища: теорія і практика : аналітичний звіт. Київ, 2023. С. 28–30.

5. Martynenko S. The Impact of Digitalization on Modeling the Educational Space of a Higher Education Institution. Continuing Professional Education: Theory and Practice. 2023. № 4. С. 12–19.

О. М. Кас'яненко
кандидат педагогічних наук, доцент
Мукачівського державного університету(місто Мукачево)
О. С. Дудаш
доктор філософії, старший викладач
Мукачівського державного університету(місто Мукачево)

ТРАНСФОРМАЦІЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ В УКРАЇНІ: ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ

Трансформаційні процеси, що охопили систему вищої освіти України в останні десятиліття, зумовили необхідність докорінного перегляду підходів до підготовки фахівців спеціальної та інклюзивної освіти. Професія вчителя-логопеда сьогодні виходить за межі вузької корекції мовленнєвих порушень, набуваючи ознак комплексної психолого-педагогічної та соціально-реабілітаційної діяльності. Актуальність даної проблематики зумовлена стрімким зростанням кількості дітей із тяжкими порушеннями мовлення, що часто поєднуються з іншими розладами розвитку, а також запитом суспільства на інклюзивну освіту. Це вимагає від закладів вищої освіти (ЗВО) не лише трансляції теоретичних знань, а й формування гнучких професійних компетентностей, здатності до міждисциплінарної взаємодії та використання новітніх асистивних технологій.

Питання фахової підготовки вчителів-логопедів є об'єктом уваги багатьох українських науковців. Зокрема, О. Кузенко у своїх працях детально аналізує структуру фахової компетентності, наголошуючи на важливості гармонійного поєднання теоретичної бази з ґрунтовним практичним досвідом [1]. Питання формування готовності майбутніх вчителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії та впровадження арттерапевтичних технік як дієвого ресурсу інноваційної діяльності розглядаються А. Каплієнко [2; 6]. С. Чупахіна, Т. Потапчук та А. Лякішева акцентують увагу на специфічних особливостях педагогічної діяльності в інклюзивному освітньому середовищі, що потребує від фахівця особливої адаптивності. Важливим складником успіху є також особистісно-професійні якості, становлення яких досліджує Ю. Максимів [4], тоді як Л. Черніченко обґрунтовує методологічні засади інноваційної діяльності логопедів в умовах сучасної дошкільної освіти [5].

Аналіз сучасної освітньої практики свідчить, що професійна підготовка вчителя-логопеда базується на інтеграції декількох ключових підходів. Компетентнісний підхід дозволяє змістити акценти з пасивного накопичення знань на здатність ефективно розв'язувати складні завдання у реальних професійних ситуаціях. У свою чергу, особистісно-орієнтований підхід забезпечує розвиток емпатії, рефлексії та толерантності, що є критично важливим для роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. У межах цих

підходів вчитель-логопед розглядається як фахівець, здатний до гнучкої трансформації корекційних програм під індивідуальні особливості дитини [3].

Окрему увагу варто приділити впровадженню інноваційних технологій, які суттєво розширюють можливості традиційної логопедії. Використання арттерапії (казкотерапія, пісочна терапія, музикотерапія) стає потужним ресурсом у роботі вчителя-логопеда, дозволяючи м'яко знижувати психологічні бар'єри у дітей, стабілізувати їхній емоційний стан та підвищувати загальну ефективність корекції мовлення. Крім того, цифровізація сучасної освіти вимагає від майбутнього фахівця впевнених навичок роботи з комп'ютерними логопедичними тренажерами, мобільними додатками для альтернативної комунікації та спеціалізованими електронними платформами для дистанційного супроводу і консультування сімей. Опанування цих інструментів дозволяє забезпечити безперервність корекційного процесу навіть у складних умовах [6].

Важливим аспектом сучасної підготовки є впровадження супервізії. Супервізія розглядається не лише як форма контролю за якістю роботи, а насамперед як професійна підтримка. Вона допомагає майбутнім фахівцям долати «синдром емоційного вигорання» на початкових етапах кар'єри, спільно з досвідченими наставниками аналізувати складні клінічні випадки та поступово формувати індивідуальний авторський стиль діяльності. Саме супервізійний супровід дозволяє майбутньому логопеду набагато швидше та безболісніше адаптуватися до мінливих умов професійного середовища, підвищуючи рівень професійної впевненості.

Вивчення цього питання дало змогу можна стверджувати, що професійна підготовка майбутніх вчителів-логопедів в Україні перебуває на етапі якісного оновлення, стаючи більш гнучкою, технологічною та орієнтованою на актуальні суспільні потреби. Основними векторами успішного розвитку галузі є уніфікація освітніх стандартів із чітким орієнтиром на вимірювані практичні результати, а також значне поглиблення співпраці між університетами та профільними установами для створення дієвих баз практики. Важливою умовою формування конкурентоспроможного фахівця залишається системне впровадження арттерапевтичних та цифрових методик у навчальні плани, що у поєднанні з розвитком інституту супервізії забезпечує високу якість корекційно-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах сучасної інклюзивної парадигми.

Список використаних джерел

1. Кузенко О. Формування фахової компетентності майбутніх учителів-логопедів в процесі професійної підготовки. *Освітній простір України*. 2018. № 14. С. 88-96.
2. Каплієнко А. І. Теоретичні засади моделі формування готовності майбутніх учителів-логопедів до роботи в умовах інклюзії. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2019. № 15. С. 78–91.
3. Чупахіна С. В., Потапчук Т. В., Лякішева А. В. Підготовка майбутніх учителів-логопедів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Академічні студії. Серія «Педагогіка»*. 2022. № 1. С. 159–167.
4. Максимів Ю., Чупахіна С. Особливості становлення особистісно-професійних якостей майбутніх учителів-логопедів. *Освітній простір України*. 2018. № 13. С. 66–76.

5. Черніченко Л. А. Методологічні засади підготовки майбутніх логопедів до інноваційної діяльності в умовах інклюзивної дошкільної освіти. *Житомирський педагогічний вісник*. 2018. № 1(92). С. 144-149.
6. Каплієнко А. Підготовка здобувачів до використання арттерапевтичних технологій як ресурсу інноваційної діяльності логопеда. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2024. № 24. С. 78-91.

В. Є. Коваленко
доктор педагогічних наук, професор,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г. С. Сковороди (місто Харків)

АДАПТАЦІЯ МІЖНАРОДНОЇ ТЕРМІНОЛОГІЇ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОДАТКОВОЇ КОМУНІКАЦІЇ В СИСТЕМІ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ ЗІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ: ВІД НАУКОВОЇ ТРАДИЦІЇ ДО ІННОВАЦІЙНОЇ ПРАКТИКИ

Сучасна система комплексної корекційно-розвиткової допомоги особам з порушеннями розвитку дедалі активніше інтегрує підходи альтернативної та додаткової комунікації (АДК). Звернення до міжнародного досвіду підтримки осіб із тяжкими порушеннями мовлення, розладами аутистичного спектра, інтелектуальними та складними порушеннями зумовлює впровадження нових технологій, методів і моделей комунікативної підтримки в освітню практику. Водночас результативність такого впровадження залежить від науково виваженого й термінологічно узгодженого понятійного апарату, що формується у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців. Проблема адаптації міжнародної термінології АДК має нормативне підґрунтя, адже зміст і результати підготовки визначаються стандартами вищої освіти. Стандарт за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» (перший рівень) передбачає здатність застосовувати сучасні технології корекційно-розвиткової роботи та інноваційні педагогічні засоби [1]. На магістерському рівні акцентується на проєктуванні індивідуальних програм розвитку з урахуванням міжнародного досвіду та здійсненні інноваційної діяльності [2].

Ці вимоги деталізуються у професійному стандарті «Вчитель-логопед», що визначає організацію корекційно-розвиткової роботи із використанням сучасних засобів підтримки мовлення та комунікації, розроблення індивідуальних програм розвитку й консультування щодо спеціальних комунікативних систем. У практиці такими системами виступає АДК, що потребує чіткої термінологічної визначеності. Невідповідність між міжнародним і вітчизняним тлумаченням понять може призводити до методичних ускладнень і концептуальних неточностей, що актуалізує науково обґрунтовану адаптацію термінології як умову поєднання традиції й інновації.

Проблематика АДК представлена у міжнародних і вітчизняних дослідженнях у теоретичному, методичному та термінологічному аспектах. У

праці S. Tetzchner, H. Martinsen, K. Stadskleiv системно висвітлено концептуальні засади АДК [6], типологію символічних систем, організацію словника (core and fringe vocabulary), механізми кодування повідомлень та моделі комунікативної участі. Теорію комунікативної компетентності користувачів АДК розроблено D. Beukelman і J. Light; соціально-інтерактивний вимір – у дослідженнях J. Light та D. McNaughton; механізм semantic compaction – у концепції Minspeak B. Baker. В українській науці термінологічне унормування здійснено В. Засенко, Л. Прохоренко; методичні аспекти впровадження АДК розглянуто І. Бабій, Г. Усатенко, С. Цимбал-Слатвінською, М. Чайкою. Попри це, питання системної адаптації міжнародної термінології у підготовці фахівців потребує подальшого узагальнення.

Мета – науково обґрунтувати підходи до адаптації міжнародної термінології АДК у системі підготовки фахівців зі спеціальної освіти на засадах лінгвістичної точності, нормативної узгодженості та методичної доцільності відповідно до стандартів спеціальності А 6 і вимог професійних стандартів.

Інтеграція міжнародних концепцій потребує коректного перекладу й узгодження базових понять із вітчизняною традицією. Термінологічні розбіжності здатні спричиняти не лише методичні труднощі, а й помилки у розумінні цілей корекційно-розвиткової допомоги. Особливої уваги потребує аналіз поняття «Augmentative and Alternative Communication», а також похідних термінів, що описують лексичну організацію (core, fringe, basic vocabulary) і механізми кодування (semantic compaction).

Термін «Augmentative and Alternative Communication» поєднує компоненти «alternative» та «augmentative». Перший відповідає словниковому значенню «альтернативний» – той, що може замінювати інший засіб. Натомість переклад «augmentative» викликає дискусії: словники подають «додатковий» як допоміжний, а «доповнювальний» – як такий, що компенсує нестачу [5]. Англійське augmentative означає «підсилювати, доповнювати», що семантично ближче до «доповнювальний» [4]. Водночас у нормативних документах України закріплено формулювання «альтернативна та додаткова комунікація», яке є усталеним і стилістично нейтральним, тому доцільне в офіційному вжитку з науковим уточненням змісту.

У міжнародній практиці розмежовують «core vocabulary», «fringe vocabulary» і «basic vocabulary». «Core vocabulary» доцільно тлумачити як загальновживану (високочастотну) лексику, що забезпечує універсальність висловлювань [3]; «fringe vocabulary» – як лексику обмеженого вживання: діалектні, професійні слова й терміни; «basic vocabulary» – як словниковий мінімум (номінативного, предикативного та атрибутивного словника). У логопедичній практиці говорять про необхідний мінімальний набір слів, якими дитина має оперувати для початкової комунікації.

Поняття «semantic compaction» позначає спосіб кодування повідомлень через комбінацію обмеженої кількості символів, що забезпечує передачу складного змісту мінімальними діями користувача. Відповідно до лексикографічних норм, коректним перекладом є «семантична компресія», що

відображає ущільнення інформації зі збереженням її значення. Важливо підкреслити, що в логопедії об'єктом впливу є мовлення й комунікативна діяльність, а не мова як система.

Таким чином, термінологічний аналіз АДК засвідчує необхідність поєднання лінгвістичної точності та нормативної усталеності. У професійній підготовці доцільно використовувати закріплені в українській практиці терміни – «альтернативна та додаткова комунікація», «загальновживана (високочастотна) лексика», «лексика обмеженого вживання», «семантична компресія» - із науковим поясненням їх змісту. Такий підхід забезпечує концептуальну чіткість і відповідність сучасним міжнародним стандартам підтримки комунікації осіб з порушеннями розвитку.

Список використаних джерел

1. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 16.06.2020 № 799. Київ : МОН України, 2020. 18 с.
2. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти : наказ Міністерства освіти і науки України від 05.01.2021 № 28. Київ : МОН України, 2021. 15 с.
3. Олефір О. І. Особливості лексико-граматичної складової мовлення у дітей із загальним недорозвитком мовлення // Витоки педагогічної майстерності. 2018. Вип. 22. С. 153–157.
4. Словник української мови : в 11 т. / АН УРСР, Ін-т мовознавства ім. О. О. Потебні ; редкол.: І. К. Білодід (голова) та ін. Київ : Наукова думка, 1970–1980.
5. Спеціальна педагогіка і психологія : сучасний термінологічний словник / за ред. Л. І. Прохоренко, В. В. Засенка. Київ : Генеза, 2024. 304 с.
6. Von Tetzchner S., Martinsen H., Stadskleiv K. Augmentative and Alternative Communication for Children, Adolescents and Adults with Developmental Disorders. 1st ed. London ; New York : Routledge, 2024. 494 p. DOI: https://doi.org/10.4324/9781003387633

О. В. Козинець
кандидат педагогічних наук, доцент,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
В. О. Леушина,
здобувачка вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ВИМОГИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ДИКЦІЇ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА В СИСТЕМІ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Володіння технікою мовлення є елементом культури діяльності вчителів, дикторів, журналістів, акторів, юристів тощо. Потрібно добре знати та орієнтуватись в техніці мовлення, в єдності її елементів, як необхідній передумові словесної дії й правильно нею користуватись. Тобто, управляти

диханням у процесі мовлення, читання, володіти правильною та чіткою дикцією, силою, чистотою й висотою голосу, орфоепічними нормами вимови [1].

За Г. Олійник, техніка мовлення складається з таких елементів: дихання (фізіологічна основа мовлення); голос (головний інструмент диктора чи вчителя); дикція (чітка вимова звуків, слів, виразів); орфоепія (правильна літературна вимова) [3].

Основна роль дикції при роботі вчителя, зокрема й логопеда, — слугувати прикладом мовлення для учнів, допомагати учням правильно сприймати мовлення педагога та забезпечувати створення позитивного іміджу вчителя. Неправильна дикція стоїть на заваді сприйняття слів. Це в результаті відволікає увагу дітей від слухання.

Як зазначають О. Гойхман та Т. Надеїна, дикція включає в себе три основні складники, а саме: правильна артикуляція, ступінь її чіткості й манера вимовляти слова [1].

До органів артикуляції належать ті, які беруть безпосередню участь в утворенні звуків мови. Їх розділяють на активні, що мають мускулатуру та здатні до самостійних рухів, та пасивні, тобто нерухомі. До перших із них відносять губи, язик, його кінчик; передня, середня і задня частина спинки, корінь, м’яке піднебіння, маленький язичок, задня частина глотки. Пасивні органи артикуляції — зуби, альвеоли, тверде піднебіння. Слід наголосити, що активні органи артикуляції здійснюють певні артикуляторні рухи, а пасивні виступають точкою опори.

Культура мовлення та дикція зокрема в телерадіожурналістиці посідає чільне місце, оскільки слово — один із інструментів професійної діяльності журналіста в цій галузі. Професійна майстерність, імідж та успіх телерадіожурналіста багато в чому залежить від того, наскільки він має багатий словниковий запас, наскільки розвинута в нього культура мови, наскільки володіє він технікою мовлення та ораторським мистецтвом [5].

Професійна дикція вчителя-логопеда — це не просто чітка вимова, а ключовий інструмент корекції, що виступає взірцем для наслідування. Володіти дикцією на високому професійному рівні для роботи з дітьми, які мають порушення мовлення, є одною з основних засад вчителів-логопедів.

Підтверджуючи цю думку, можемо казати, що основними вимогами до професійної дикції вчителя-логопеда є:

– *культура та чистота* — відсутні слова-паразити, вульгаризми та зайві іншомовні слова. Логопед має використовувати літературну мову, коректно вживаючи професійну термінологію;

– *чітка артикуляція*: енергійна та виразна робота артикуляційного апарату, яка дозволяє дитині візуально сприймати правильну позицію губ і язика;

– фонетична бездоганність: вимова кожного звука має бути еталонною, без будь-яких порушень чи діалектних особливостей;

– темпо-ритмічна організація мовлення: воно має бути помірним, спокійним, із чіткими паузами та логічними наголосами, щоб забезпечити дитині час на слухове сприйняття та наслідування;

– *голосовий режим*: включає в себе оптимальну гучність (не надто тихо, але й не крик) та багатство інтонацій, що допомагає підтримувати увагу та емоційний контакт [4, с.189].

Саме голосовий режим у логопедів є дуже актуальною темою, оскільки це є професійною особливістю. Логопед повинен вміти демонструвати перебільшену артикуляцію (коли це потрібно) для наочності, а також володіти методами самоконтролю за власним мовленнєвим апаратом.

І. А. Кравцова стверджує, що дикція — один з елементів, з яких складається техніка мовлення. Мовленнєва техніка — сукупність елементарних прийомів фонаційного дихання, мовленнєвого голосу і дикції, доведених до ступеня автоматизованих навичок, що дає змогу людині (вчителю / логопеду) з максимальною ефективністю здійснювати мовленнєвий вплив. [1].

Дихання — основа звукоутворення. Під час дихання задіяні легені і вся система м’язів, що забезпечує їхню роботу, тобто органи дихання. Від правильного дихання залежить сила та рівномірність звучання мовлення, а також зміст і краса мовлення взагалі.

Існують керований та некерований процеси дихання . При *керованому* дихання, пов’язане з мовленням, називається мовленнєвим, фонаційним або звуковим, і його можна тренувати. *Некерований*, тобто природній процес дихання при нормі не потребує свідомої уваги, складається з трьох актів, які ритмічно повторюються: вдихання, пасивне видихання і паузи.

Якщо розглядати кероване дихання, при цьому процесі — дихання, видихання і паузи — підпорядковані волі людини. Треба зауважити, що логічні й емоційні сторони мовлення потребують від мовця певної організації цього процесу: швидкого вдихання і повільного видихання, вміння керувати витратою повітря, що часто страждає у дітей з мовленнєвими порушеннями.

Залежно від того, які саме м’язи беруть участь у роботі дихального апарату, розрізняють чотири типи дихання: ключичний, грудний, діафрагматичний, комбінований [2, 3].

Довести до автоматизму діяльність дихального апарату, досягти такої роботи органів дихання, коли вони працюють безперебійно і легко, непомітно як для виконавця, так і для стороннього, означає підкорити процес дихання своїй волі. Для цього рекомендується осмислити систему роботи дихальних органів. Іноді — в разі необхідності — перебудувати її або поліпшити її діяльність тренувальними вправами.

Фонаційне дихання буде нормальним за обов’язкового дотримання таких вимог:

– вдихати глибоко носом і ротом;

– вдихати непомітно (безшумно);

– не переповнювати запас повітря, вдихаючи його;

– непомітно поповнювати повітряний резерв за найменшої можливості;

– не затримувати дихання в паузах;

– не витрачати запас повітря до останку, щоб не захлинутися [2].

В результаті роботи голосових зв'язок і дихання та наділеними цінними властивостями природними (сила, висота, тембр, діапазон) і набутими (темп, політ, звучність), утворюється *голос*.

Проте, треба зазначити, що не будь-який голос може задовольнити вимоги виразного читання, тому студентам та майбутнім викладачам необхідно вчитися працювати над його вдосконаленням під контролем свідомості, а не автоматично.

Щоб розвинути голос, треба виявити кращі його якості, вдосконалити ті, що виражені неяскраво, і застосовувати їх у процесі читання або мовлення. Саме голос забезпечує інтонацію і тональну характеристику висловлення та це один із найважливіших засобів комунікації.

Властивостями ж голосу Кравцова І. А. називає такі: сила (це результат мускульного напруження голосотворчого апарату), висота (це його тональні можливості), діапазон (це межа людського голосу від найнижчих до найвищих тонів звучання), тембр (це природне звукове забарвлення голосу), чистота (це відсутність у нього таких вад, як придих (аспірація), хрипота, сиплість і гугнявість), звучність (це властивість голосу, який звучить гучно і чітко.), темп (це швидкість читання і мовлення), політ (це здатність забезпечувати хороше сприймання в будь-якому кінці приміщення, вміння посилати на певну відстань голос, враховуючи розмір приміщення) і рухливість (здатності легко й еластично володіти так званими важелями тону: вище — нижче, гучніше — тихіше, сильніше — слабше, швидше — повільніше, різкіше — м'якше) [1].

Список використаних джерел

1. Кравцова І. А., Шпачук Л. Р. Основи культури і техніки мовлення : навч. Посіб. Кривий Ріг : КПІ ДВНЗ «.КНУ», 2013. 294 с.
2. Максименко Д. С. Як правильно вчити дитину розмовляти. Київ, 2020. 198с.
3. Олійник, О. Б. Риторика : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. Київ, 2009. 170 с.
4. Пінчук Ю.В. Кустова В.В. Професійно-комунікативна культура вчителя-логопеда. Науковий часопис НПУ імені Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка і спеціальна психологія. Зб. Наук. Праць. Вип.23. Київ : НПУ імені М. Драгоманова, 2013. С.187-194.
5. Соценко Н. Ф., Корольова Л. О. Мелодія тексту. Основні поняття про елементи художнього читання. Харків, 2010. 37 с.

Д. С. Литвиченко
здобувачка вищої освіти,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

ОРГАНІЗАЦІЙНО-МЕТОДИЧНІ ЗАСАДИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сьогодні в умовах постійної трансформації освітнього простору дистанційне навчання посідає провідне місце серед інноваційних форм організації професійного розвитку педагогічних працівників. Активне впровадження інформаційно-комунікаційних технологій у сферу освіти зумовило появу нових підходів до організації навчального процесу, які забезпечують гнучкість, доступність і безперервність освіти протягом життя. Дистанційна форма навчання, на відміну від традиційної очної, дозволяє поєднувати професійну діяльність із навчанням, розширюючи можливості педагогів щодо підвищення кваліфікації в умовах обмеженого часу та ресурсів [1].

У сучасній педагогічній науці поняття «підвищення кваліфікації» трактується як складний, багатовимірний і безперервний процес, який охоплює вдосконалення професійної компетентності, педагогічної майстерності, світоглядних орієнтацій та особистісного потенціалу фахівця. Даний процес передбачає не лише оновлення змісту професійних знань, умінь і навичок, а й розвиток педагогічного мислення, формування нових ціннісних установок, спрямованих на підвищення ефективності освітньої діяльності та професійного саморозвитку [2, с.375].

Особливої актуальності питання підвищення кваліфікації набуває у контексті професійного розвитку вчителя-логопеда, діяльність якого має специфічний корекційно-розвивальний характер і безпосередньо пов’язана з формуванням та відновленням мовленнєвих функцій дітей. Цифрові технології посідають провідне місце у системі дистанційного навчання логопедів та становлять основу сучасної моделі їхнього професійного розвитку. Згідно з науковими підходами, професійна компетентність вчителя-логопеда включає систему знань, умінь і професійних якостей, необхідних для здійснення корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення. У сучасних умовах ця компетентність значно розширюється за рахунок цифрових технологій, що використовуються у дистанційному навчанні та корекційній роботі.

Інформаційно-цифрова компетентність вчителя-логопеда є складним та багатогранним поняттям, що включає кілька ключових компонентів. Вона не лише передбачає вміння працювати з цифровими технологіями, а й інтеграцію їх у професійну діяльність для підвищення ефективності корекційної роботи. [3, с.80].

Використання цифрового інструментарію дає можливість урізноманітнити форми навчання, підвищити його інтерактивність, забезпечити доступ до великої кількості методичних ресурсів і створити умови, максимально наближені до реальної корекційної практики.

Одним із найбільш затребуваних напрямів є робота з платформами для створення інтерактивних вправ, такими як LearningApps, Wordwall та H5P. Дані ресурси дозволяють швидко створювати різноманітні тренувальні завдання, ігрові вправи та мультимедійні дидактичні матеріали, що підвищують ефективність засвоєння навчального контенту та сприяють розвитку творчого підходу у логопедів.

Використання інформаційно-комунікаційних технологій створює нові можливості для професійного розвитку вчителів-логопедів. Завдяки онлайн-платформам, вебінарам, дистанційним курсам та професійним спільнотам вчителі-логопеди можуть отримувати доступ до сучасних наукових знань, обмінюватися професійним досвідом та впроваджувати інноваційні методики у власну практику. Водночас дистанційне навчання сприяє розвитку цифрової компетентності вчителів-логопедів, що є важливою складовою професійної діяльності сучасного фахівця.

Важливу роль у процесі дистанційного підвищення кваліфікації відіграють сучасні освітні платформи та цифрові ресурси. Використання таких платформ, як Prometheus, EdEra, Coursera, Google for Education «Всеосвіта», «На урок» та інших, забезпечує педагогам можливість доступу до сучасних освітніх матеріалів, інтерактивних завдань та професійних спільнот.

Разом із тим ефективність дистанційного підвищення кваліфікації значною мірою залежить від психолого-педагогічних умов організації освітнього процесу. Серед них особливе значення мають внутрішня мотивація педагогів до професійного розвитку, готовність до використання цифрових технологій, здатність до самостійної організації навчальної діяльності та рефлексії власного професійного досвіду. Дослідження показують, що високий рівень мотивації педагогів сприяє активному залученню до освітніх програм та ефективному засвоєнню нових знань.

У межах дослідження було проведено діагностику професійної готовності вчителів-логопедів до дистанційного підвищення кваліфікації. Основним інструментом емпіричного дослідження стала анкета учасників освітніх заходів освітньої платформи «ЛОГОвулик». Аналіз результатів анкетування дозволив визначити рівень цифрової компетентності педагогів, їх мотивацію до професійного розвитку та основні потреби у підвищенні кваліфікації.

Результати дослідження засвідчили, що більшість вчителів-логопедів позитивно оцінюють можливості дистанційного навчання та активно використовують онлайн-ресурси для професійного розвитку. Водночас було виявлено низку труднощів, серед яких недостатній рівень цифрових навичок у частини педагогів, технічні проблеми та обмежені можливості практичного відпрацювання професійних навичок у дистанційному форматі.

З огляду на зазначене, одним із ключових завдань сучасної системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників є розроблення та впровадження ефективної організаційно-методичної моделі професійного розвитку вчителів-логопедів. Така модель має ґрунтуватися на поєднанні теоретичної підготовки з практикоорієнтованою діяльністю, використанні інтерактивних форм і методів навчання, аналізі професійних кейсів, проведенні онлайн-воркшопів, а також забезпеченні фахової взаємодії педагогів у межах професійних спільнот.

У цьому контексті дистанційне навчання виступає важливим інструментом модернізації системи підвищення кваліфікації вчителів-логопедів, оскільки забезпечує гнучкість освітнього процесу, розширює доступ до сучасних освітніх ресурсів і створює умови для безперервного професійного розвитку. Використання дистанційних технологій сприяє формуванню цифрової компетентності педагогів, розвитку інноваційного педагогічного мислення та ефективній інтеграції сучасних освітніх технологій у практику корекційно-розвивальної роботи.

Список використаних джерел

1. Дистанційне навчання в логопедичній практиці. URL.: https://vseosvita.ua/library/prezentatsiia-dystantsiine-navchannia-v-lohopedychnii-praktytsi-778484.html

2. Смагін І. І. Багатозначність змісту поняття «Підвищення кваліфікації педагогів» у нормативному контексті та практиці освітньої діяльності. Науковий вісник ужгородського університету. серія: «Педагогіка. Соціальна робота». 2021. Випуск 1 (48). С. 375-380.

3. Черніченко Л. Інформаційно-цифрова компетентність вчителя-логопеда яксучасна вимога цифрового суспільства. Освіта. Інноватика. Практика, 2025. Том13, No4. С.79-83. https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol13i4-011.

А. Г. Розумна
кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний медичний університет
(місто Харків)
В. А. Буряченко
здобувач вищої освіти,
Харківський національний медичний університет
(місто Харків)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СТВОРЕННЯ ВІРТУАЛЬНОГО НАВЧАЛЬНО-ПРОФЕСІЙНОГО СЕРЕДОВИЩА, ЯК ЧИННИКА ЕФЕКТИВНОСТІ ГІБРИДНОГО НАВЧАННЯ У ВИЩІЙ МЕДИЧНІЙ ШКОЛІ

Трансформаційні процеси у сфері вищої освіти, пов’язані з цифровізацією та зміною форматів організації навчання, зумовлюють необхідність переосмислення підходів до професійної підготовки майбутніх медичних

фахівців. Поєднання очного та дистанційного компонентів у межах гібридного навчання актуалізує проблему створення ефективного віртуального навчально-професійного середовища, здатного забезпечити цілісність освітнього процесу та підтримати професійне становлення здобувачів освіти [1, с. 15].

Віртуальне середовище в умовах медичної освіти доцільно розглядати як інтегровану систему педагогічної взаємодії, інформаційних ресурсів і цифрових інструментів, спрямованих на формування клінічного мислення, професійної відповідальності та здатності до самостійного прийняття рішень. Його результативність значною мірою визначається не технічними можливостями, а психолого-педагогічними засадами організації навчання. Важливою умовою виступає орієнтація освітнього процесу на активну позицію здобувача освіти, що передбачає індивідуалізацію темпу роботи, варіативність навчальних матеріалів та розвиток автономності у навчальній діяльності [2, с. 48].

Особливого значення набуває створення сприятливого психологічного клімату у цифровому освітньому просторі. Підтримувальна комунікація, доступність консультацій та конструктивний характер взаємодії з викладачем сприяють зниженню емоційного напруження та формують впевненість у власних професійних можливостях. Такий підхід забезпечує умови для розвитку рефлексії, критичного аналізу власних дій та поступового формування клінічного мислення [3, с. 62].

Ефективність гібридного навчання значною мірою підвищується за рахунок практичної спрямованості віртуального контенту. Використання цифрових клінічних сценаріїв, симуляційних модулів, інтерактивних завдань і ситуаційного аналізу дозволяє моделювати професійні умови діяльності та сприяє глибокому засвоєнню навчального матеріалу. У процесі роботи з такими ресурсами розвиваються аналітичні вміння, професійне мислення та готовність до прийняття відповідальних рішень [4, с. 74].

Важливим чинником є також системність зворотного зв’язку, яка забезпечує своєчасне оцінювання результатів навчання та можливість корекції освітньої діяльності. Поєднання викладацької підтримки з елементами самооцінювання сприяє розвитку саморегуляції, відповідальності та здатності до професійного самовдосконалення. Водночас ефективне функціонування віртуального середовища неможливе без належного рівня цифрової компетентності учасників освітнього процесу та сформованих навичок самоорганізації [5, с. 91].

Отже, віртуальне навчально-професійне середовище в системі гібридного навчання має розглядатися як педагогічно організований простір професійного розвитку, ефективність якого забезпечується сукупністю взаємопов’язаних психолого-педагогічних умов. Серед них ключовими є активізація навчальної автономності здобувачів освіти, підтримка позитивного психологічного середовища, практична орієнтація змісту навчання, інтерактивна взаємодія та постійний зворотний зв’язок. Реалізація зазначених умов сприяє підвищенню якості професійної підготовки та формуванню готовності майбутніх медичних фахівців до діяльності в умовах сучасної системи охорони здоров’я.

Список використаних джерел

1. Бойко Н. А. Гібридне навчання у вищій медичній освіті: сучасні тенденції розвитку. Освітні інновації. 2023. № 2. 120 с.
2. Дмитренко О. Л. Психолого-педагогічні засади організації навчання в цифровому освітньому середовищі. Педагогічна освіта: теорія і практика. 2024. № 1. 210 с.
3. Ковальчук М. Ю. Психологічні аспекти професійної підготовки майбутніх лікарів у цифровому освітньому просторі. Медична освіта. 2022. № 3. 156 с.
4. Мороз С. В. Цифрова компетентність учасників освітнього процесу як умова ефективного електронного навчання. Сучасні освітні технології. 2022. № 6. 134 с.
5. Карпенко Т. В. Симуляційні технології у підготовці фахівців медичного профілю. Інновації в освіті. 2023. № 4. 198 с.

О. М. Ротко
асистент, викладач кафедри психології
Запорізький національний університет (місто Запоріжжя)

ТРЕНІНГ САМОПІЗНАННЯ ТА САМОРОЗВИТКУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТІСНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО ПРОСТОРУ

Сучасний інклюзивний освітній простір функціонує в умовах підвищеної нестабільності, а відтак спеціалісти, що задіяні у цьому процесі також проживають виклики у своїй професійній діяльності. Зважаючи на контекст сучасних суспільних умов реалізації освіти та виховання підростаючого покоління, підготовка майбутніх педагогів також зазнає змін задля всебічної підготовки фахівців як професійно, так і особистісно.

У якісній підготовці фахівців окресленої сфери ми вбачаємо не лише опанування професійними знаннями, уміннями та навичками, а й звернення саме до свідомості та самосвідомості майбутніх педагогів, тобто виходу на якісно новий рівень особистісного та професійного розвитку. Ми переконані, від цього залежить подальше професійне становлення, зростання, реалізація, а також професійна творчість.

У фундаменті самовдосконалення особистості перебуває розвиток самосвідомості. Проблема розвитку самосвідомості не може бути вирішена без формування внутрішнього світу людини як важливого виховного середовища. Якщо свідомість робить більш гнучкою, доцільною й результативною ззовні спрямовану діяльність людини, то самосвідомість звернена усередину, підвищуючи стійкість і стабільність особистості [3]. Основними складниками усвідомленої регуляції діяльності є прийняття суб’єктом мети діяльності та програми перетворень. В систему психокорекційних впливів утягуються всі компоненти Я-концепції. Механізми самоусвідомлення, прийняття інших і самовизначення є провідними у цьому процесі [2, с. 99].

У своєму дослідженні ми зосереджуємо увагу на особистісній готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі. У цьому

явищі вбачаємо гармонійне поєднання особистісних якостей та професійної підготовки, що забезпечують професійну реалізацію усвідомленого спеціаліста, що проваджує ефективну та результативну освітню діяльність. Варто зауважити, якщо якість професійного компоненту забезпечується варіативністю та змістовністю освітнього процесу майбутніх педагогів, то сфера особистісної готовності, на наше переконання, потребує удосконалення.

За свідченням Є. Клопоти, найактуальніша потреба сьогодення – потреба у вихованні особистості як суб'єкта власної життєдіяльності. Така особистість має вміти обирати стратегію поведінки відповідно до соціальної ситуації, орієнтуватися у міжособистісних стосунках. Більшість проблем, які виникають у процесі роботи викладача, пов'язані з недостатнім рівнем усвідомлення ним власного впливу на інших людей в цілому, і на студентів зокрема, тобто із нездатністю розуміння необхідності особистісного і професійного зростання і саморозвитку, а часом навіть і з відсутністю прагнення до нього [3, с. 5-6].

Досягти формування усвідомленої особистісної готовності до практичної діяльності в умовах інклюзивного освітнього простору вважаємо можливо за умови використання тренінгової роботи, і, зокрема, таких її аспектів, як самопізнання та саморозвиток.

За результатами наукових пошуків В. Босько, тренінг зазвичай визначають як систему спеціально організованого інтенсивного психологічного впливу; сукупність психологічних навчальних та розвиваючих методів; багатофункціональний метод навмисних змін психологічних феноменів людини, групи та організації тощо. «Особистісні зміни під час тренінгу активізують творчий потенціал, позитивну трансформацію особистості, розширюють її свідомість і самосвідомість та відбуваються за психофізіологічним механізмом формування нових динамічних стереотипів. Психологічний тренінг визначається як інтегрована, універсальна система цілеспрямованого психологічного тренування й розвитку людини відповідно до потреб і цілей її особистості та діяльності» [2, с. 103-104].

Безпосередньо тренінг самопізнання і саморозвитку визначається як «багатофункціональний метод цілеспрямованих змін, психологічних феноменів особистості з метою формування адекватного «Я-образу» людини. Така форма психологічної роботи створює умови отримання особистісного досвіду й таким чином розвиває самосвідомість. Саме високий рівень самосвідомості є важливою умовою особистісного розвитку людини» [3].

«Самовдосконалення складається з трьох взаємозалежних компонентів: самопізнання, самоконтролю і саморегуляції, саморозвитку. Найважливішим інструментом кожного з цих компонентів є рефлексія – діяльність людини, спрямована на осмислення власних дій, внутрішніх станів, почуттів, переживань, аналіз цих станів і формулювання відповідних висновків [3]. «Професійна рефлексія є ефективним механізмом особистісного та професійного саморозвитку майбутніх спеціалістів, оскільки уможливлює осмислення власної особистості через співвіднесення з вимогами обраної професії» [1].

У сучасній психології самопізнання розглядається як активність людини щодо перетворення себе; як становлення суб'єкта життєдіяльності, суб'єктивної реальності; як породження різноманітних варіантів прояву людиною себе у світі, що постійно змінюється. Процес самопізнання передбачає рефлексію, самоаналіз, самоспостереження та самооцінку. Самопізнання слугує способом повноцінного зростання і самостановлення особистості [4, с. 58].

«Базовою людською потребою є прагнення цікавитись і досліджувати сенс, роль і місце свого життя. Кожна особистість намагається пізнати питання внутрішніх зв'язків дійсності за сприянням розуму. Здатність людини ставити буденні та сенсо-життєві питання і шукати на них відповіді є проявом когнітивності. Зі здібностей до пізнання розвиваються інші вихідні здібності, такі як охайність (щодо свого тіла), акуратність (щодо зовнішніх речей), пунктуальність, точність, добросовісність, надійність, бережливість, ввічливість, справедливість, вірність, цілеспрямованість» [2, с. 117-118].

З огляду на вищезазначене у самопізнанні вбачаємо ключ до усвідомлення власних можливостей, цінностей і меж, що важливо для педагога, який працює в інклюзивному середовищі. Такі важливі особистісні якості майбутнього педагога інклюзивного освітнього простору, як прийняття себе, гнучкість, відповідальність у процесі тренінгу самопізнання формуються через вправи на саморефлексію та усвідомлення власних ресурсів.

Саморозвиток у свою чергу відбувається через усвідомлення, оцінювання людиною своїх знань, морального образу та інтересів, ідеалів та мотивів поведінки, загальної оцінки себе як чуттєвої і мислячої істоти, як діяча [4, с. 59]. У контексті саме інклюзивного освітнього простору це може допомогти майбутнім педагогам сформувати гуманістичні установки, емпатію та готовність до співпраці. Цінність тренінгу саморозвитку вбачаємо у формуванні мотиваційно-смислової та ціннісно-смислової сфер, від яких залежить загальна готовність до саморозвитку й набуття бажаних особистісних якостей. Вони у свою чергу формують особистісну готовність до здійснення професійної діяльності у специфічних умовах, якими, у даному випадку, визначаємо інклюзивний освітній простір.

Підсумовуючи, варто наголосити, що готовність майбутніх педагогів до інклюзивної практики неможлива без внутрішньої зрілості особистості, яка формується через самопізнання та саморозвиток. Це не лише особистісна потреба, а й основа професійної компетентності фахівця. Така необхідність обумовлена динамічністю умов, у яких сучасні педагоги здійснюють професійну діяльність. У тренінговій роботі вбачаємо сприятливі умови для формування важливих якостей, що зумовлюють готовність до професійного самопізнання та саморозвитку, особистісної готовності та підтримки її якісного рівня. Тренінг самопізнання та саморозвитку є ефективним засобом формування особистісної готовності майбутніх педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі, оскільки сприяє розвитку рефлексивності, емоційної стабільності, гуманістичного ставлення до інших та здатності до конструктивної взаємодії із суб'єктами згаданого середовища – дітьми та їхніми

батьками, колегами.

Список використаних джерел

1. Бондаренко Л. Рефлексивне навчання професійному саморозвитку майбутнього вчителя музичного мистецтва. *Актуальні питання гуманітарних наук*. № 35(1). 2021. С. 258–263.
2. Босько В. І. Профілактика емоційного вигорання в екстремальних психологів методами самопізнання і самодопомоги Н. Пазешкіана : дис. … д-ра філософії за спец.: 053 «Психологія». Харків, 2023. 270 с.
3. Клопота Є. А. тренінг самопізнання та саморозвитку: навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів. Запоріжжя: Запорізький національний університет, 2013. 208 с.
4. Момот М. А. Науково-психологічний погляд на феномен самопізнання. *Габітус*. № 48. 2023. С. 55–59.

О. А. Тельна
Кандидат педагогічних наук, доцент
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
(місто Харків)

СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В УКРАЇНСЬКИХ ЗВО: ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ ПРОБЛЕМИ

На п’ятому році повномасштабного вторгнення армії РФ в Україну наша держава зіткнулася з проблемою інтенсифікації процесів підвищення інклюзивності громадянських інституцій і всього суспільства. Постійно зростаюча кількість дітей і дорослих, постраждалих унаслідок війни змушує оперативно реагувати на виклики часу й адаптувати всі сфери життя до змінюваних потреб людей, пов’язаних із постійним стресом, втратою майна та здоров’я, набуттям видимої і невидимої інвалідності. Освітня галузь, разом із соціальною та правозахисною, мусить перебувати в авангарді суспільних трансформацій, оскільки саме вона забезпечує рівень гуманістичності суспільства, сприяючи особистому розвиткові людей і набуванню ними фахових компетентностей, необхідних для гідного в усіх сенсах життя.

Чинне законодавство вимагає від інституцій усіх рівнів і форм власності усунення бар’єрів, які перешкоджають доступу окремих категорій громадян до різних сфер життєдіяльності, зокрема, освіти, працевлаштування, охорони здоров’я, соціальних послуг, рекреації тощо [1]. Це означає, що заклади вищої освіти (ЗВО) мусять інтенсифікувати діяльність з підвищення інклюзивності та якомога швидше адаптувати свої освітні простори до потреб і можливостей осіб із порушеннями психофізичного розвитку. Ця необхідність зумовлена ще й тим, що кожного року зростає кількість абітурієнтів із особливими освітніми потребами, що також необхідно враховувати в організації навчального процесу та дозвілля здобувачів освіти.

Варто зазначити, що, хоча для України ця проблема і є достатньо новою, досвід Євросоюзу, Великої Британії та північної Америки свідчить про можливість успішного залучення студентів із інвалідністю до навчання у ЗВО на дуже широкому спектрі спеціальностей. Антидискримінаційне законодавство, прийняте багатьма країнами в дев'яності роки XX століття, змусило університети не лише почати надавати освітні послуги особам із порушеннями психофізичного розвитку, а й створювати середовище, сприятливе для вияву та розвитку індивідуальної обдарованості, що забезпечило інклюзивність усієї інфраструктури ЗВО [2].

Окрім усунення фізичних (архітектурних) бар'єрів, ЗВО, надаючи освітні послуги особам із інвалідністю, мусять забезпечити ще й інституційну інклюзивність, що полягає у повазі до людського різноманіття, розумінні широкого спектру індивідуальних психофізичних особливостей і толерантному ставленні до потреб та можливостей усіх учасників освітнього процесу. Це зумовлює необхідність адаптації навчальних методів і прийомів, використовуваних викладачами ЗВО, створення культури взаємоповаги та прийняття в освітньому просторі та готовності менеджменту ЗВО оперативно і гнучко реагувати на ситуації, що вимагають нестандартних дій для задоволення особливих освітніх потреб студентів []3.

З цією метою великі ЗВО створюють окремі структурні одиниці, так звані центри обслуговування осіб із інвалідністю (Disability Service Centers, що мають матеріально-технічні, людські та фінансові ресурси для надання підтримки здобувачам освіти з інвалідністю чи особливими освітніми потребами. До обов'язків таких центрів, залежно від можливостей ЗВО, належить друк навчальної літератури шрифтом Брайля чи збільшеним шрифтом; оцифрування та перетворення в аудіоформат необхідної інформації; надання супроводу студентам із ООП в аудиторіях і поза ними (включно з конспектуванням лекцій, роботою в бібліотеці, супроводом на різноманітні події, допомогою у гуртожитку тощо); надання в тимчасове користування необхідних для навчання технічних засобів або доступу до спеціально обладнаних комп'ютерів; проведення заходів психоемоційної підтримки (включно з консультаціями психологів, соціальних працівників, юристів); здійснення посередницьких функцій у комунікації студентів із особливими освітніми потребами з викладачами та менеджментом ЗВО (включно з обґрунтуванням необхідності надання здобувачам освіти додаткового часу на виконання домашніх завдань і контрольних робіт); просвітницька діяльність серед працівників ЗВО (ознайомлення з принципами універсального дизайну в навчанні, консультації щодо технічних можливостей задоволення особливих освітніх потреб студентів, тренінги з підвищення рівня толерантності й інституційної інклюзивності тощо) [2].

Окремо слід наголосити на необхідності забезпечення інформаційної доступності всіх ресурсів ЗВО: вебсайти, інформаційні буклети й оголошення, імейл-розсилки та інші способи інформування, документообіг, бібліотечні фонди, комунікація університетських працівників зі здобувачами освіти тощо.

Усунення бар'єрів у сфері отримання та розповсюдження інформації є обов'язковою складовою інклюзивного середовища [1], що передбачає варіативність форматів отримання та надання інформації (вибір шрифтів і їх розміру, жестова мова, рифт Брайля, спрощена мова/режим легкого читання, аудіоформат, відео з субтитрами, переклади мовами нацменшин тощо).

Важливо також звертати увагу на те, що справді інклюзивне середовище забезпечується лише тоді, коли враховуються індивідуальні побажання будь-кого із його учасників, а це означає, що університетські працівники мають бути психологічно й технічно бути готовими до комунікації зі здобувачами освіти у різний спосіб, враховуючи їхні індивідуальні потреби. На практиці це реалізується через гнучкість у доборі форматів спілкування та документообігу. Так, скажімо, якщо студент(ка) потребує роздаткового матеріалу не у форматі .PDF, а в якомусь іншому, викладач(ка) мусить його надати. Якщо виникає ситуація, коли студент(ка) не може заповнити якусь форму самостійно, йому/їй необхідно надати можливість зробити це зі сторонньою допомогою. Деяким здобувачам освіти на опрацювання будь-якої інформації потрібно більше часу, ніж іншим, і в таких випадках слід бути готовими надати додаткові пояснення чи альтернативний спосіб презентації матеріалу, чи додатковий час [3].

Але найважливішим чинником інклюзивності освітнього середовища є бажання університетських працівників забезпечити рівний і безперешкодний доступ усім учасникам освітнього процесу до абсолютно всіх ресурсів і сфер діяльності ЗВО. Це означає, що надання освітньої підтримки здобувачам потрібно передбачити ще на етапі розроблення освітніх програм, а виявляти наявність особливих освітніх потреб слід у процесі організації та проведення вступних випробувань/зарахування до ЗВО, не чекаючи, доки студент(ка) задекларує свою інвалідність або особливі освітні потреби. Університетське середовище має бути максимально доступним для всіх категорій населення, задовольняючи якомога більше індивідуальних потреб будь-кого з його користувачів (студентів, викладачів, інших працівників ЗВО, вагітних, маленьких дітей, людей похилого віку, осіб із порушеннями психофізичного розвитку та ін.).

Отже, проблема створення інклюзивного освітнього середовища в українських ЗВО є, хоч і достатньо новою, та вкрай актуальною і такою, що вимагає комплексного підходу в її розв'язанні. Стрімка інвалідизація населення нашої держави веде до того, що кількість здобувачів освіти й університетських працівників також постійно зростатиме, що, в свою чергу, вимагає від ЗВО архітектурної, інфраструктурної, інформаційної доступності та толерування людського різноманіття та врахування індивідуальних потреб і можливостей особистості у всіх сферах і на всіх рівнях діяльності ЗВО.

Список використаних джерел

1. Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80/print#n10

2. Katsiyannis, A., Zhang, D., Landmark, L., & Rebcr, A. (2009). Postsecondary education for individuals with disabilities: Legal and practice considerations. Journal of Disability Policy Studies, 20, 35-45.
3. Young, N. D., Fain, A. C., & Citro, T. A. (2019). Creating compassionate classrooms: Understanding the continuum of disabilities and effective educational interventions. Vernon Press.

С. А. Тітаренко
кандидат педагогічних наук, доцент
Глухівський національний педагогічний університет
імені Олександра Довженка (місто Глухів)

ПРОФЕСІЙНІ ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Сучасний розвиток освітньої системи характеризується орієнтацією на гуманістичні цінності, забезпечення рівних можливостей для всіх дітей та створення безбар'єрного освітнього середовища. Одним із головних напрямів таких змін є розвиток інклюзивної освіти, яка передбачає активне включення дітей з особливими освітніми потребами у спільний освітній простір разом з однолітками. Особливо важливого значення ця проблема набуває у сфері дошкільної освіти, оскільки саме на ранніх етапах розвитку закладаються основи соціалізації, формуються базові життєві навички та розвивається здатність до взаємодії з іншими людьми.

У цих умовах роль педагога значно зростає. Вихователь закладу дошкільної освіти виступає не лише організатором освітнього процесу, а й посередником між дитиною, колективом однолітків, родиною та фахівцями супроводу. Робота з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами вимагає від педагогів високого рівня професійної підготовки, педагогічної гнучкості, емоційної зрілості та готовності до постійного професійного саморозвитку.

У міжнародних документах інклюзивну освіту розглядають як інтеграцію спеціальної та загальної освіти для створення умов, які допоможуть дітям подолати соціальні наслідки генетичних та біологічних відхилень у розвитку. Ця політика спрямована на повне залучення всіх дітей до загальноосвітнього процесу та їх соціальну адаптацію незалежно від віку, статі, етнічної чи релігійної належності, а також особливостей розвитку, за активної участі сім'ї та системи психолого-педагогічної підтримки відповідно до індивідуальних потреб дитини [1, с. 23].

Сучасні освітні трансформації засвідчують, що інклюзивна освіта є не лише педагогічною інновацією, а закономірним етапом еволюції освітньої системи, яка базується на принципах рівності, толерантності та поваги до людської гідності. На сьогодні інклюзивна освіта визнається механізмом

забезпечення рівних можливостей у доступі до освіти для дітей з різними освітніми потребами [2, с. 45].

У міжнародній практиці інклюзивна освіта створюється та розвивається з метою забезпечення рівних можливостей для дітей з різними освітніми потребами, включаючи обдарованих і талановитих дітей, дітей з порушеннями поведінки, представників національних меншин, сімей мігрантів, біженців та вимушених переселенців, дітей у соціально небезпечних умовах, а також дітей з особливостями психофізичного розвитку [5, с. 112].

В українському освітньому просторі інклюзивна освіта поступово набуває системного характеру. Вона передбачає створення єдиного освітнього середовища, у якому кожна дитина має можливість реалізувати свій потенціал незалежно від індивідуальних особливостей розвитку. Водночас реалізація інклюзивного підходу потребує трансформації освітнього середовища, модернізації матеріально-технічної бази та підготовки педагогічних кадрів.

Н. Софій підкреслює, що інклюзія може бути ефективною лише за умови відсутності фізичних, психологічних та соціальних бар'єрів у закладі освіти, а також за наявності кваліфікованих педагогів, сучасного методичного забезпечення і відповідних технічних ресурсів [5, с. 112].

Разом з тим впровадження інклюзивної освіти супроводжується низкою викликів, які безпосередньо впливають на професійну діяльність педагогів. Одним із таких викликів є недостатній рівень спеціальної підготовки вихователів до роботи з дітьми з різними порушеннями розвитку. Багато педагогів не мають достатнього практичного досвіду роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення, розлади аутистичного спектра, порушення слуху чи зору, що може ускладнювати організацію освітнього процесу.

У зв'язку з цим особливої актуальності набуває питання модернізації системи підготовки майбутніх педагогів. Освітні програми у закладах вищої освіти повинні містити спеціальні курси, спрямовані на формування інклюзивної компетентності, розвиток навичок індивідуалізації навчання та застосування сучасних педагогічних технологій [3].

Робота з дітьми дошкільного віку з особливими освітніми потребами потребує індивідуального підходу, що часто є складним завданням в умовах великої групи дітей. Необхідно розробляти індивідуальні навчальні програми, які враховують можливості та потреби кожної дитини, однак це потребує значних часових і професійних ресурсів педагога [4].

Крім того, важливим аспектом інклюзивної освіти є налагодження ефективної взаємодії з батьками дітей з особливими освітніми потребами. Родини часто мають різні очікування щодо освітнього процесу, що може створювати певні труднощі у співпраці. Саме тому педагог повинен володіти комунікативною культурою, здатністю до конструктивного діалогу та партнерської взаємодії з батьками.

Ще одним викликом залишається недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення закладів дошкільної освіти. Відсутність спеціального

обладнання, адаптованих навчальних матеріалів та корекційних ресурсів значно ускладнює організацію інклюзивного освітнього середовища.

Разом з тим, поряд із викликами, інклюзивна освіта відкриває нові можливості для професійного розвитку педагогів. Передусім робота з дітьми з особливими освітніми потребами стимулює педагогів до постійного професійного вдосконалення, опанування нових методик навчання та виховання, участі у тренінгах, семінарах і науково-практичних конференціях.

Крім того, така діяльність сприяє розвитку важливих професійно-особистісних якостей педагога – емпатії, толерантності, терпіння та емоційної стійкості. Робота з різними дітьми допомагає педагогам глибше розуміти індивідуальні потреби кожної дитини та створювати сприятливий психологічний клімат у дитячому колективі.

Впровадження інклюзії також стимулює використання інноваційних педагогічних технологій. Педагоги мають можливість застосовувати мультимодальні методи навчання, інтерактивні форми роботи, інформаційно-комунікаційні технології, адаптовані дидактичні матеріали та індивідуальні освітні маршрути.

Важливою перевагою інклюзивної освіти є міждисциплінарна співпраця педагогів з іншими фахівцями – психологами, логопедами, дефектологами, соціальними працівниками. Така командна робота сприяє комплексному підходу до розвитку дитини та дозволяє педагогам отримувати професійну підтримку у складних ситуаціях.

Отже, впровадження інклюзивної освіти у сфері дошкільної освіти супроводжується як певними труднощами, так і значними можливостями для професійного розвитку педагогів. Сучасний вихователь повинен володіти високим рівнем професійної компетентності, бути готовим до інноваційної діяльності та постійного самовдосконалення.

Ефективна реалізація інклюзивної освіти можлива лише за умови комплексної підтримки педагогів, модернізації системи їх підготовки, розвитку матеріально-технічної бази закладів освіти та формування культури партнерства між педагогами, фахівцями супроводу та батьками. Саме такий підхід сприятиме створенню освітнього середовища, у якому кожна дитина матиме можливість для повноцінного розвитку та соціальної інтеграції.

Список використаних джерел

1. Бєлєнька Г.В., Борисова З.Н., Машовець М.А. Підготовка вихователів до розвитку особистості дитини в дошкільному віці. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2009. 310 с.

2. Валентик, Н. Інклюзивна освіта: за і проти. *Директор школи* (Шкільний світ), 14/15, (2010). 45–58.

3. Інклюзивна освіта: навчальний посібник. Київ : ТОВ «Агенство Україна», 2019. 300 с.

4. Кравченко Г.Ю., Сіліна Г.О. Інклюзивна освіта в ДНЗ. Харків: Вид-во «Ранок», 2014. 176 с.

5. Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: *науково-методичний збірник* / Ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор), та ін. Київ : Контекст, 2010. 336 с.

А. В. Турубарова
доктор психологічних наук, доцент
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (місто Запоріжжя)
В. М. Смоляк
кандидат педагогічних наук
комунальний заклад вищої освіти «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» Запорізької обласної ради (місто Запоріжжя)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА СОЦІАЛЬНОЇ СФЕРИ ДО РОБОТИ В УМОВАХ КРИЗОВИХ ВИКЛИКІВ

В умовах сьогодення Україна стикається з безпрецедентним зростанням кількості осіб, які потребують спеціальної соціально-психологічної підтримки. До них належать ветерани з інвалідністю, особи з посттравматичними стресовими розладами, внутрішньо переміщені особи та інші категорії, які мають досвід переживання гострих психотравмуючих подій і потребують фахової допомоги у відновленні ментального здоров'я та розвитку особистісної резильєнтності. Сучасні фахівці соціальної сфери та спеціальної освіти мають бути готові до роботи з психологічною травмою, що набула масового характеру, що вимагає від них не лише глибоких теоретичних знань із кризової психології, а й володіння практичним інструментарієм реабілітації, десенсибілізації та соціальної адаптації осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах. Зокрема, для фахівців спеціальної освіти критично важливим є вміння реалізовувати корекційно-розвитковий вплив в умовах травматизації, забезпечуючи безперервність навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами через спеціальні методики психоемоційної підтримки. Різні аспекти окресленої проблеми досліджують такі вчені, як О. Бєлікова [2], Г. Боштенко [1], Т. Василюк [2], Л. Гапоненко [2], І. Грабовець [2] та ін.

В умовах воєнного стану та повоєнного відновлення виникає гостра потреба у впровадженні інноваційних технологій резильєнтності та гнучких моделей надання соціальних і освітніх послуг. У цьому контексті особливої актуальності набуває розгляд технологій резильєнтності як основи професійної підготовки фахівців соціальної та освітньої сфер. В умовах тривалого стресу та соціальної турбулентності поняття «резильєнтність» трансформується з бажаної риси характеру в базову професійну компетенцію. Для фахівців спеціальної освіти та соціальної роботи це поняття набуває комплексного, двовекторного значення, що визначає ефективність усієї системи допомоги. Ця двовекторність виявляється у нерозривному зв'язку між особистісною стійкістю професіонала та результатом його діяльності. З одного боку, виділяється зовнішній аспект, де резильєнтність виступає як об'єкт формування у клієнтів. З іншого – базовою умовою для цього є внутрішній аспект – резильєнтність як фундаментальний ресурс самого фахівця, що гарантує його професійну стабільність.

Резильєнтність як об’єкт формування у клієнтів. Цей вектор спрямований на клієнта (дитину з особливими освітніми потребами, внутрішьо переміщену особу та ін.) та передбачає здатність фахівця виступати архітектором безпечного середовища. До змістовних компонентів формуванні резильєнтності клієнтів можна віднести травма-інформоване навчання та виховання, впровадження інструментарію саморегуляції, десенсибілізація та соціальна адаптація.

Ефективне травма-інформоване навчання та виховання ґрунтується на розумінні фахівцем того, як психотравма блокує пізнавальні процеси на нейробіологічному рівні. Відповідно, професійна діяльність зміщується з суто дидактичного аспекту на створення безпечного терапевтичного середовища. Це досягається шляхом свідомого усунення потенційних подразників (тригерів) та формування чітких алгоритмів взаємодії, які забезпечують клієнтам необхідний рівень психологічного комфорту та прогнозованості.

Розвиток інструментарію саморегуляції є необхідною умовою відновлення внутрішнього ресурсу клієнтів. Через системне навчання методам дихальної стабілізації, заземлення та когнітивної реструктуризації досвіду, фахівець формує у клієнтів стійку здатність до самодопомоги. Як результат, клієнти набувають умінь самостійно нівелювати прояви паніки та тривожності, що є фундаментом їхньої подальшої реабілітації.

Десенсибілізація виступає дієвим механізмом подолання посттравматичних бар’єрів, дозволяючи особистості нейтралізувати вплив болісних стимулів на повсякденну діяльність. У синергії з програмами соціальної адаптації цей процес сприяє не лише відновленню соціального статусу клієнта, а також його активному залученню до освітнього чи професійного простору.

Отже, формування резильєнтності у клієнтів базується на трансформації ролі фахівця, який виступає архітектором безпечного середовища через впровадження травма-інформованих методів навчання. Завдяки опануванню інструментарію саморегуляції та проходженню етапу десенсибілізації, особистість набуває здатності самостійно нівелювати прояви тривожності та долати посттравматичні бар’єри. Такий комплексний підхід забезпечує не лише відновлення внутрішнього ресурсу клієнтів, а й створює умови для їхньої успішної соціальної адаптації.

Резильєнтність як фундаментальний ресурс фахівця. Робота в умовах масової травматизації створює ризик «вторинної травми» – стану, коли фахівець емоційно вигорає, внаслідок надмірної емпатійної залученості в переживання клієнтів. Тому підготовка має включати розвиток особистісної стійкості самого професіонала. Механізмами підтримки професійної резильєнтності виступають професійна рефлексія та супервізія, психологічний імунітет та превенція вигорання.

Професійна рефлексія та супервізія. Здатність до аналізу власних емоційних станів у поєднанні з практикою регулярної супервізії стає дієвим інструментом самозбереження фахівця. Вчасне звернення за колегіальною

підтримкою нівелює ризики вигорання та є головною запорукою довготривалої ефективності в професійній діяльності.

Психологічний імунітет. Формування психологічного імунітету передбачає опанування навичок емоційної гігієни та вміння чітко відмежовувати особистий простір від професійних викликів, що дозволяє фахівцю зберігати високий рівень емпатії без шкоди для власного ментального здоров'я.

Превенція вигорання. Системна превенція вигорання передбачає опанування майбутніми фахівцями навичок часового планування в екстремальних умовах та техніками швидкої психологічної самодопомоги, забезпечуючи їхню готовність до тривалої роботи у складних соціальних умовах.

Отже, особистісна резильєнтність фахівця є фундаментальним ресурсом, що захищає його від «вторинної травми» та емоційного виснаження в умовах інтенсивної професійної діяльності. Через механізми супервізії, рефлексії та емоційної гігієни забезпечується збереження ментального здоров'я без втрати здатності до емпатії. Системне впровадження технік самодопомоги та превенції вигорання ще на етапі професійної підготовки гарантує високу ефективність і стабільність роботи фахівця навіть у надскладних соціальних умовах.

Впровадження гнучких моделей у соціальній та освітній сферах вимагає трансформації сталих алгоритмів роботи в адаптивні стратегії, здатні оперативно реагувати на специфіку кризових ситуацій. У процесі повоєнного відновлення пріоритетним стає перехід до адаптивних стратегій, де ключову роль відіграє мобільність фахівців та цифрова підтримка навчання. Формування мультидисциплінарних груп дозволяє оперативно реагувати на запити громад, тоді як впровадження віртуальних тренажерів забезпечує стабільну освіту для дітей з особливими освітніми потребами у будь-яких умовах.

Таким чином, впровадження інноваційних технологій резильєнтності та гнучких моделей надання послуг є критичною умовою ефективної підготовки фахівців спеціальної освіти та соціальної сфери до роботи в умовах кризових викликів. Успіх професійної діяльності в цей період базується на двовекторному підході, що поєднує формування життєстійкості клієнтів через травма-інформовані методи навчання та розвиток особистісного ресурсу самого фахівця для запобігання вторинній травматизації. Завдяки системній рефлексії, супервізії та емоційній гігієні фахівець зберігає професійну стабільність, виступаючи архітектором безпечного середовища для клієнтів. Водночас перехід до адаптивних стратегій забезпечує безперервність допомоги та психоемоційну стабілізацію вразливих груп населення.

Список використаних джерел

1. Боштенко Г. Використання цифрових технологій для оптимізації соціальних послуг в умовах сучасних викликів. *Соціальна робота: реалії та перспективи* : зб. наук. пр. Всеукр. наук.-практ. конф. з нагоди Всесвітнього дня соціальної роботи (м. Полтава, 18–19 берез. 2025 р.) / за заг. ред. Н. О. Сайко, В. І. Березан. Полтава, 2025. С. 88–91.

2. Синергія освітніх, соціальних та поведінкових наук в умовах трансформацій : монографія / О. Бєлікова, Т. Василюк, Л. Гапоненко, І. Грабовець та ін. ; упоряд. І. Лисоконя. Кривий Ріг : Видавець Р. А. Козлов ; КДПУ, 2026. 390 с.

О. С. Устименко
методист комунального закладу вищої освіти
«Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія»
Запорізької обласної ради (місто Запоріжжя)

ФОРМУВАННЯ ПСИХОЛОГІЧНОЇ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГА ЯК ФУНДАМЕНТ ІННОВАЦІЙНОЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З УЧНЯМИ, ЯКІ МАЮТЬ ПОРУШЕННЯ ЗОРУ

Сучасний етап розвитку освіти в Україні вимагає забезпечення рівного доступу до навчання для всіх дітей, що неможливо без високого рівня психологічної готовності педагогів до роботи в інклюзивному середовищі. Особливої уваги потребують учні, які мають порушення зору, чиї освітні потреби вимагають створення спеціальних умов та високої професійної компетентності фахівців [1, 2, 3, 7].

Психологічна готовність розглядається як складне інтегративне утворення, що охоплює систему знань, ціннісних орієнтацій, мотиваційних установок, емоційно-вольових якостей та практичних умінь. Структура такої готовності включає п’ять основних критеріїв: когнітивний, мотиваційно-ціннісний, емоційно-вольовий, операційно-регуляторний та рефлексивний [5, 9].

Емпіричні дослідження свідчать про те, що значна частина майбутніх педагогів має дефіцит знань з інклюзивної освіти та спеціальних тифлотехнологій. Також спостерігається низький рівень адаптації до швидких змін у навчальних сценаріях та високий рівень реактивної тривожності під час роботи з учнями з особливими освітніми потребами [6, 8, 9].

Однією з ефективних стратегій підвищення готовності майбутніх педагогів до роботи з учнями, які мають порушення зору, є впровадження спеціалізованих тренінгів. Програма тренінгу має бути спрямована на розвиток емпатії, подолання психологічних бар’єрів та стереотипів, а також навчання навичкам саморегуляції та партнерської взаємодії. Реалізація такої програми сприятиме підвищенню загального рівня готовності майбутніх фахівців до роботи з учнями, які мають порушення зору.

Для ефективної корекційно-розвиткової роботи з учнями, які мають порушення зору, необхідно застосовувати такі інноваційні підходи:

Створення безпечного простору: використання тактильних маркерів, брайлівських позначень та контрастного освітлення.

Адаптація контенту: підвищення контрастності (найкраще сприймаються чорно-жовті або чорно-білі поєднання), використання збільшеного шрифту, аудіозаписів замість великих обсягів тексту.

Вербалізація та конкретика: заміна узагальнених вказівок на точні просторові орієнтири (наприклад, «праворуч», «угорі сторінки»).

Розвиток альтернативних каналів сприйняття: активне залучення дотику та слуху, робота над розвитком дрібної моторики та координації.

Ефективність інклюзивної освіти для учнів, які мають порушення зору, безпосередньо залежить від здатності майбутнього педагога виступати організатором адаптивного середовища та фасилітатором. Системне впровадження тренінгових технологій та спеціалізованих курсів у процес підготовки кадрів є необхідною умовою для мінімізації освітніх бар'єрів та успішної соціалізації учнів, які мають порушення зору.

Список використаних джерел

1. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL : https://ips.ligazakon.net/document/T172145?an=1
2. Конвенція про права дитини. Ред. від 16.11.2023. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021#Text.
3. Конвенція про права осіб з інвалідністю від 06.03.2010. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text.
4. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на 2023-2030 роки (проєкт). Червень. 2023. URL : https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-proyekt-nacionalnoyi strategiyi-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya-na-2023-2030-roki.
5. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Баташева Н.І. Психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами: стратегія реалізації. Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2020. Вип. 2(1), С. 1–6. URL : https://doi.org/10.37472/2707-305X-2020-2-1-7-5.
6. Розвиток психологічної готовності педагогічного персоналу до професійної діяльності в умовах Нової української школи : колект. аналіт. матеріали / О. Ігнатович, Е. Помиткін, В. Рибалка [та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна. Київ, 2022. 278 с. URL : https://surl.li/wuutjp.
7. Саламанська декларація та рамки дій щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : прийнята Всесвітньою конференцією щодо освіти осіб з особливими освітніми потребами : доступ і якість. Саламанка, Іспанія, 7-10 червня 1994 р. URL. : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_001-94#text.
8. Сергійчук Н., Сергійчук О. Психологічна готовність вчителя до інклюзивної освіти. Психологічний супровід учасників освітнього процесу в умовах інклюзивної освіти: матеріали Всеукраїнської наук. конф. (Житомир, 25 листопада, 2018 р.). Житомир, 2018. URL : http://dpsz2018.blogspot.com/2018/11/blog-post25_25.html.
9. Удич З.І. Психолого-педагогічна підготовка учителя до роботи в умовах інклюзивного класу. Інновації партнерської взаємодії освіти, економіки та соціального захисту в умовах інклюзії та прагматичної реабілітації соціуму: матеріали міжнародної наук.-практ. конф. Кам'янець-Подільський : «Аксіома», 2017. Вип. 2. С. 127−128.

Т. М. Швалюк
кандидат педагогічних наук, доцент
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

РЕАЛІЇ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ЯКІСНОЇ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ У СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ УКРАЇНИ

Сучасні суспільні трансформації в Україні, зумовлені воєнними подіями, вимагають від керівників закладів дошкільної освіти та педагогічних працівників оперативного реагування на соціальні й технологічні зміни, а також ухвалення ефективних управлінських і педагогічних рішень щодо організації якісного освітнього процесу. У зв'язку з цим Міністерство освіти і науки України спрямовує зусилля на модернізацію системи дошкільної освіти відповідно до сучасних реалій та європейських стандартів.

Дошкільна освіта є важливим структурним елементом системи безперервної освіти, оскільки забезпечує формування передумов інтелектуального, емоційного та соціального розвитку дитини. Її зміст і організація узгоджуються з ключовими положеннями реформування освітньої галузі в Україні, зокрема концептуальними засадами Нової української школи, що забезпечує наступність між дошкільною та початковою ланками освіти [1].

У сучасному науково-педагогічному дискурсі *якість освіти* розглядається як комплексна характеристика освітнього процесу, що відображає ступінь відповідності результатів навчання визначеним стандартам і соціальним запитам суспільства.

Якісна дошкільна освіта передбачає наявність висококваліфікованих педагогічних кадрів, ефективної системи управління, належного матеріально-технічного забезпечення освітнього середовища, а також впровадження сучасних підходів до організації освітнього процесу.

Одним із інструментів оцінювання якості освітнього середовища закладів дошкільної освіти є міжнародна шкала Early Childhood Environment Rating Scale (ECERS-3), що використовується в Україні для комплексного аналізу умов організації освітнього процесу. Зазначена методика передбачає оцінювання таких компонентів, як організація освітнього простору, щоденні практики догляду за дітьми, розвиток мовлення і грамотності, різні види навчально-пізнавальної діяльності, характер взаємодії між учасниками освітнього процесу та структура освітньої програми. Використання цього інструменту сприяє системному аналізу освітнього середовища та визначенню напрямів його подальшого вдосконалення.

Особливої уваги потребує питання забезпечення якості освітнього процесу у спеціальних закладах дошкільної освіти компенсуючого типу для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Ефективність функціонування таких закладів

значною мірою залежить від рівня професійної підготовки педагогічних кадрів, передусім учителів-логопедів і вихователів, які забезпечують реалізацію корекційно-розвиткового компоненту освітнього процесу.

В Україні підготовка вчителів-логопедів здійснюється у закладах вищої освіти за спеціальністю «Спеціальна освіта. Логопедія» на першому (бакалаврському) [4] та другому (магістерському) рівнях вищої освіти [5]. Зміст професійної підготовки регламентується стандартами вищої освіти, професійним стандартом для групи професій «Вчитель-логопед», «Логопед» [10; 11] та відповідними освітньо-професійними програмами. У зазначених документах визначено систему професійних компетентностей, результати навчання та трудові функції фахівців, діяльність яких спрямована на діагностику, корекцію та профілактику мовленнєвих порушень, а також на формування мовленнєвих і комунікативних умінь у дітей.

Водночас аналіз сучасного стану функціонування спеціальних закладів дошкільної освіти дозволяє окреслити низку проблем, що ускладнюють забезпечення якісної освіти. До них належать недостатня координація взаємодії між суб'єктами освітнього процесу, певні суперечності у нормативно-правовому забезпеченні професійної діяльності педагогічних працівників, а також недостатній рівень мотивації фахівців, зумовлений, зокрема, проблемами оплати праці, збільшення робочого часу до 30 годин на тиждень, професійного вигорання, ментального здоров'я в умовах воєнного часу тощо.

Серед актуальних викликів також варто відзначити невідповідність фактичної комплектації груп спеціальних закладів дошкільної освіти встановленим нормативам [6], потребу в оновленні програмно-методичного забезпечення корекційно-розвиткового процесу, недостатній рівень матеріально-технічного оснащення освітнього середовища. Особливої уваги потребують питання забезпечення безпечних умов перебування дітей і педагогів у закладах освіти, що є надзвичайно актуальним в умовах воєнного стану.

Важливим напрямом удосконалення системи спеціальної дошкільної освіти є також розвиток міждисциплінарної взаємодії між педагогами, фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів, науковцями та батьками дітей. Така взаємодія має сприяти узгодженню підходів до оцінювання мовленнєвого розвитку дитини, реалізації індивідуальних програм розвитку та використанню сучасних класифікацій мовленнєвих порушень.

У контексті окреслених проблем особливого значення набуває визначення перспектив подальшого розвитку системи спеціальної дошкільної освіти для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. До пріоритетних напрямів належать удосконалення нормативно-правового забезпечення діяльності закладів дошкільної освіти, оновлення змісту освітніх і корекційно-розвиткових програм, модернізація системи підготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників [7; 8].

Важливим стратегічним напрямом є також реалізація концептуальних підходів до трансформації системи спеціальної освіти, що передбачають збереження та використання потенціалу спеціальних закладів освіти

компенсуючого типу для дітей із ТПМ як ресурсу для розвитку інклюзивного освітнього середовища. Поряд із цим актуальним залишається питання формування ефективної системи професійної мотивації педагогів, удосконалення механізмів фінансування освітнього середовища та забезпечення його відповідності індивідуальним освітнім потребам дітей [9].

Отже, результати аналізу сучасного стану забезпечення якості освіти у спеціальних закладах дошкільної освіти для дітей із тяжкими порушеннями мовлення свідчать про наявність як значного потенціалу для розвитку цієї галузі, так і низки системних проблем, що потребують комплексного вирішення. Реалізація ефективної державної політики у сфері спеціальної освіти передбачає консолідацію зусиль наукової спільноти, освітянської практики та управлінських структур з метою створення оптимальних умов для розвитку кожної дитини.

Таким чином, забезпечення якості спеціальної дошкільної освіти є важливим чинником розвитку сучасної освітньої системи України та передумовою успішної соціалізації дітей із мовленнєвими порушеннями. Подальші наукові дослідження мають бути спрямовані на розроблення інноваційних моделей організації корекційно-освітнього процесу, удосконалення системи професійної підготовки фахівців та створення ефективного освітнього середовища, орієнтованого на індивідуальні потреби кожної дитини.

Список використаних джерел

1. ЗУ «Про дошкільну освіту» *Відомості Верховної Ради (ВВР).* 06.06.2024, №3788-IX (Редакція від 01.01.2025, підстава – 4059-IX) Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/3788-20#Text
2. ЗУ «Про вищу освіту» *Відомості Верховної Ради (ВВР).* 01.07.2014, №1556-VII (Редакція від 09.04.2025, підстава – 3791-IX) Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text
3. ЗУ «Про внесення змін до Закону України «Про освіту» щодо особливостей доступу осіб з особливими освітніми потребами до освітніх послуг». *Відомості Верховної Ради (ВВР).* 2018, № 43, ст. 345. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2541-19#Text
4. Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для першого (бакалаврського) рівня вищої освіти №799 від 16.06.2020 р. (2020/2021) Режим доступу: https://mon.gov.ua/staticobjects/mon/sites/1/vishchaosvita/zatverdzeni%20standarty/2021/07/28/016Spets.osvita-bakalavr.28.07.pdf
5. Наказ МОН України «Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти №28 від 05.01.2021 р. (2021/2022) Режим доступу: https://mon.gov.ua/osvita2/vishchaosvitataosvitadoroslikh/naukovometodichna-rada-ministerstva-osviti-i-naukiukraini/zatverdzheni-standarti-vishchoi-osviti
6. Наказ МОН України, МОЗ України «Про затвердження Порядку комплектування дошкільних навчальних закладів (груп) компенсуючого типу», №240/165 від 2703.2006, ідентифікатор – z0414-06. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0414-06#Text

7. Наказ МОН України «Про затвердження Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з ООП, які навчаються в закладах освіти, затверджений наказом МОН України від 23.04.2018 № 414. Режим доступу: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0582-18#Text

8. Наказ МОН України «Про внесення змін до положення про атестацію педагогічних працівників», №1277, від 10.09.2024 р. Режим доступу: https://mon.gov.ua/npa/pro-vnesennia-zmin-do-polozhennia-pro-atestatsiiu-pedahohichnykh-pratsivnykiv-zareiestrovanyi-v-ministerstvi-iustytsii-ukrainy-30-zhovtnia-2024-roku-za-163442979

9. Методичні рекомендації щодо створення інклюзивного освітнього середовища в закладі вищої освіти. До листа МОН № 1/9075-23 від 23.06.2023. Режим доступу: https://drive.google.com/file/d/1tKdilWsOSf31bt1t9Zy5c2W5ZXrqtkzA/view

10. Професійний стандарт на групу професій «Вчитель-логопед», «Логопед» від 18.09.2024 р. Режим доступу: https://register.nqa.gov.ua/uploads/0/658-profesijnij_standart.pdf

11. Гаврилова Н., Федоренко С., Мілевська О., Ткач О., Пінчук Ю., Швалюк Т., Шеремет М., Константинів О., Гаврилов О. Науково-теоретичні та прикладні підходи до формування професійних компетенцій вчителя-логопеда. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): Збірник наукових праць.* Випуск 21. Кам'янець-Подільський: Кам'янець подільський національний університет імені Івані Огієнка, 2023. С.140-177. Режим доступу: https://aqce.com.ua/download/publications/719/707.pdf/

СЕКЦІЯ 6. МІЖНАРОДНІ СТАНДАРТИ ТА УКРАЇНСЬКИЙ ДОСВІД ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ЖИТТЯ ЛЮДЕЙ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Н.В. Бондар
кандидат педагогічних наук, доцент
кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології
факультету спеціальної освіти та соціальної роботи
Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова (м.Київ)

СУЧАСНІ МІЖНАРОДНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНО-ТРУДОВОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ОСІБ З ОБМЕЖЕННЯМИ ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ

Трудова та професійна реабілітація осіб з обмеженнями життєдіяльності є важливою складовою соціальної політики сучасних держав. Вона спрямована на відновлення або формування професійних навичок, підвищення рівня самостійності людини та її інтеграцію у суспільство. Працевлаштування людей з інвалідністю сприяє їхній економічній незалежності, соціальній активності та покращенню якості життя. У сучасній міжнародній практиці сформувалися різні моделі трудової реабілітації, які мають на меті забезпечити ефективну інтеграцію таких осіб у ринок праці. Найбільш поширеними є моделі підтриманої зайнятості (Supported Employment), індивідуального працевлаштування та підтримки (IPS), а також захищених майстерень (Sheltered Workshops) [1].

Трудова реабілітація — це комплекс заходів, спрямованих на відновлення або розвиток здатності людини до праці після захворювання, травми або внаслідок наявності інвалідності. Вона включає професійну орієнтацію, навчання, перекваліфікацію, адаптацію робочого місця та сприяння працевлаштуванню [2].

Професійна реабілітація є складовою трудової реабілітації і передбачає підготовку людини до виконання професійної діяльності з урахуванням її фізичних і психологічних можливостей. Основними завданнями професійної реабілітації є: визначення професійних можливостей людини; професійна орієнтація; професійне навчання або перекваліфікація; працевлаштування та адаптація на робочому місці [3].

Виділяють основні міжнародні моделі професійно-трудової реабілітації такі, як: медична модель реабілітації, соціальна модель, біопсихосоціальна модель**.**

Медична модель історично була першою системою допомоги особам з інвалідністю. Вона розглядає обмеження життєдіяльності переважно як наслідок захворювання або травми, а головною метою є лікування та відновлення фізичних функцій. Особливості медичної моделі – це домінування

медичного підходу; ставиться акцент на діагностиці та лікуванні; виділяється провідна роль лікаря; переважає орієнтація на відновлення працездатності через медичні заходи. Недоліками цієї моделі є недостатня увага до соціальних і професійних факторів адаптації людини.

Соціальна модель сформувалася у країнах Європи та Північної Америки наприкінці XX століття. Вона трактує інвалідність як наслідок бар'єрів у суспільстві, а не лише як медичний стан. Її основні принципи – це усунення соціальних бар'єрів; забезпечення доступності освіти та праці; антидискримінаційна політика та розвиток інклюзивного ринку праці. У межах цієї моделі професійна реабілітація спрямована на створення умов для повноцінної участі особи у трудовій діяльності.

Найбільш поширеною сучасною концепцією є біопсихосоціальна модель, яка поєднує медичні, психологічні та соціальні чинники. Саме вона покладена в основу МКФ [4]. Ключовими характеристиками даної моделі є оцінювання не лише діагнозу особи з обмеженнями життєдіяльності, а й рівня її функціонування; обов'язкове врахування психологічного стану особи; аналіз впливу соціального середовища на особу; мультидисциплінарний підхід та індивідуалізація реабілітаційної програми.

У Germany діє система професійної інтеграції осіб з обмеженнями життєдіяльності через спеціалізовані реабілітаційні центри та служби зайнятості. Ранній початок професійної реабілітації, професійна діагностика, перенавчання та перекваліфікація, державне фінансування та квотування робочих місць для осіб з інвалідністю визначають її особливості. А також, важливу роль відіграють професійні тренінгові центри та система підтриманого працевлаштування для осіб з обмеженнями життєдіяльності.

Для Sweden, Norway та Denmark характерна модель «активної участі», яка характеризується соціальною рівністю, максимальною інтеграцією в суспільство, здійснюється індивідуальний супровід працевлаштування, адаптація робочого середовища та розвиток дистанційної та гнучкої зайнятості осіб. Особлива увага приділяється підтримці роботодавців та створенню безбар'єрного середовища.

У United States широко використовується модель підтриманого працевлаштування (Supported Employment). Її особливостями виступають працевлаштування на відкритому ринку праці, індивідуальний супровід консультанта, адаптація робочого місця, безперервна професійна підтримка та використання технологій асистивної допомоги. Ця модель особливо ефективна для осіб із психічними та інтелектуальними порушеннями.

Канадська модель інклюзивної зайнятості акцентує свою увагу на розвитку інклюзивного ринку праці; партнерстві держави, роботодавців і громадських організацій, професійному консультуванні, адаптації робочого середовища, розвитку цифрових навичок. Значна увага приділяється дистанційній зайнятості та цифровій доступності.

Сучасні моделі професійно-трудової реабілітації ґрунтуються на таких принципах як людиноцентризм, раннє втручання, мультидисциплінарний

підхід, інклюзивність, індивідуалізація програм, безперервність реабілітації, соціальна та професійна інтеграція, використання доказової медицини, доступність технологій та середовища.

Сучасні міжнародні моделі професійно-трудової реабілітації спрямовані не лише на відновлення працездатності, а й на забезпечення повноцінної участі людини у суспільному житті. Провідною тенденцією є перехід від суто медичної моделі до біопсихосоціального та інклюзивного підходу, що враховує індивідуальні можливості особи, її соціальне середовище та професійний потенціал.

Україна поступово інтегрує міжнародні стандарти реабілітації, зокрема підходи МКФ та біопсихосоціальну модель, що створює передумови для розвитку сучасної системи професійно-трудової реабілітації.

Список використаних джерел:

1. Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні».
2. Бойко М.Д. Соціальна робота з людьми з інвалідністю. – Київ: Центр учбової літератури, 2019.
3. Безпалько О.В. Соціальна педагогіка. – Київ: Академвидав, 2017.
4. https://moz.gov.ua/uk

А. П. Гриньків
кандидат філософських наук, доцент,
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

РИЗИКИ АЛГОРИТМІЧНОГО УПРАВЛІННЯ У СИСТЕМІ СОЦІАЛЬНОГО ЗАХИСТУ УКРАЇНИ В УМОВАХ ВОЄННОГО СТАНУ

Перехід до алгоритмічного управління у сфері соціального захисту є глобальною тенденцією, що вже спричинила кілька резонансних криз у державах ЄС. В умовах, коли Україна активно рухається у напрямі цифровизації, зокрема алгоритмізації в частині верифікації соціальних виплат, а кількість внутрішньо переміщених осіб і постраждалих від війни збільшується, критичний аналіз ризиків даного переходу набуває стає в пріоритеті.

Першою категорією ризиків є алгоритмічна упередженість, яку віднесемо до системних ризиків. Якщо застосовується штучний інтелект та машинне навчання для ризик-скринінгу заявників на соціальну допомогу, можемо зіткнутись із ризиками упередженості алгоритму [6]. Допустимо що виникає системна похибка, яка призводить до несправедливого ставлення до певних соціальних груп, це вже ризик. Справа в тому, що навчаються алгоритми, як правило, на банку даних («історичних»), в цих даних містяться накопичені соціальні упередження (class imbalance). Отже, якщо йти цим шляхом, дискримінаційні патерни минулого відтворюються і посилюються у вже автоматизованих рішеннях майбутнього.

Показовим є нідерландський приклад «Toeslagenaffaire». Це алгоритм податкової служби, який був спроектований для виявлення шахрайства із виплатами на дітей. Як виявилось, шляхом його роботи було помилково ідентифіковано понад 25 000 родин як шахраїв. У згаданій справі проблема виникла через те, що подвійне громадянство та етнічне походження були маркерами ризику [8]. Скандал мав надзвичайно серйозні політичні наслідки, зокрема уряд Марка Рютте подав у відставку, визнавши політичну відповідальність за системні порушення прав громадян [3]. Подібну проблемну ситуацію можемо назвати у Франції. Правозахисна організація Amnesty International звинувачувала алгоритм агенції CNAF у масовому стеженні та систематичній дискримінації малозабезпечених верств [4].

Другою категорією ризиків виступає цифрове виключення вразливих груп. Переведення соціальних послуг виключно в онлайн-формат створює структурні бар'єри для груп населення, яким соціальний захист найбільш необхідний: літніх людей, осіб з особливими потребами, мешканців віддалених територій і людей з низьким рівнем цифрової грамотності. Дослідники описують цей феномен як «цифрове іншування» (digital othering). Відсутність міжособистісного контакту з інспектором чи соціальним працівником приводить до невиявлення глибинних потреб, які не відображені в жодному реєстрі.

В умовах України цей ризик набуває критичного виміру. За даними дослідження КМІС на замовлення ПРООН (2025), внутрішньо переміщені особи та мешканці постраждалих регіонів стикаються зі значними перешкодами у доступі до цифрових послуг [1].

Третя категорія ризиків - загрози приватності й безпеці даних. Цілковита взаємодія інформаційних реєстрів (інтероперабельність, interoperability), реалізовується в українській єдиній інформаційній системі соціальної сфери (ЄІССС) (12 міжреєстрових обмінів), створює «супер-реєстри», що акумулюють безпрецедентні обсяги чутливих персональних даних. Це відомості про майновий стан, переміщення, сімейний статус, стан здоров'я. В умовах воєнних дій, кібератак на українську інфраструктуру витік інформації з такого реєстру становить пряму загрозу безпеці конкретних осіб, передусім військовослужбовців, ВПО та громадських активістів.

Враховуючи викладені ризики та успішний досвід ЄС, повна відмова від людського чинника на користь алгоритмів є передчасною. Оптимальна модель для України має будуватися на наступних принципах.

Ризик-орієнтований підхід (за бельгійською моделлю OASIS): алгоритми ЄІССС та Мінфіну функціонують як аналітичний радар, що формує «профілі ризику». Фізичні перевірки уповноваженими особами НСССУ проводяться виключно щодо справ, позначених алгоритмом як високоризикові (red flags) [5].

Незалежний аудит алгоритмів. З огляду на ухвалення в ЄС Акту про штучний інтелект (AI Act), Україна повинна запровадити регулярний незалежний аудит верифікаційних алгоритмів на предмет упередженості за ознакою статусу ВПО, місця народження або майнового стану.

«Людина в контурі управління» (Human-in-the-Loop): будь-яке автоматизоване рішення про призупинення або позбавлення виплати повинно бути оскаржуваним. Громадянин повинен мати законодавчо закріплене право на розгляд справи живою посадовою особою, наприклад соціальним менеджером.

Захист від цифрового виключення та омніканальність. Паралельно з розвитком соціального порталу та застосунку «Дія» держава зобов'язана зберігати офлайн-інфраструктуру ЦНАПів та соціальних працівників на рівні громад, забезпечуючи рівний доступ відповідно до Цілі сталого розвитку ООН № 10 [2; 1].

Інтеграція до європейського цифрового соціального простору. нормативна і технологічна підготовка до приєднання до EESSI та запровадження ESSP [7]. Це необхідна умова ефективного протидіяння транскордонному шахрайству після вступу до ЄС.

Алгоритмічне управління у соціальному захисті є потужним інструментом підвищення ефективності та протидії шахрайству. Без незалежного аудиту алгоритмів, механізмів людського нагляду і рівного доступу для вразливих груп воно перетворюється на інструмент системної дискримінації, що переконливо доведено кейсами Нідерландів і Франції. Україна має унікальну можливість, спираючись на цей досвід, побудувати модель «Smart-інспектування», яка поєднує цифрову ефективність із соціальною справедливістю.

Список використаних джерел

1. Аналітичний звіт за 2025 рік. Думки і погляди населення України щодо державних електронних послуг (за результатами дослідження Київського міжнародного інституту соціології). URL: https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/analitychnyy-zvit-dumky-i-pohlyady-naselennya-ukrayiny-shchodo-derzhavnykh-elektronnykh-posluh-u-2025-rots
2. Djatmiko G. H., Sinaga O., Pawirosumarto S. Digital transformation and social inclusion in public services: A qualitative analysis of e-government adoption for marginalized communities in sustainable governance. *Sustainability*. 2025. Vol. 17, No. 7. Art. 2908. https://doi.org/10.3390/su17072908.
3. Dutch government resigns after childcare benefits scandal. CNBC. URL: https://www.cnbc.com/2021/01/15/dutch-government-resigns-after-childcare-benefits-scandal-.html
4. France: Discriminatory algorithm used by the social security agency must be stopped. Amnesty International. URL: https://www.amnesty.org/en/latest/news/2024/10/france-discriminatory-algorithm-used-by-the-social-security-agency-must-be-stopped/
5. International Labour Organization. Labour inspection profile – Belgium. URL: https://www.ilo.org/topics-and-sectors/labour-inspection/labour-inspection-profile-belgium
6. Kleinberg J., Ludwig J., Mullainathan S., Rambachan A. Algorithmic Fairness. *AEA Papers and Proceedings.* 2018. Vol. 108. P. 22–27.
7. New digital tools for enforcing mobile workers' rights. European Transport Workers' Federation. 2021. URL: https://www.etf-europe.org/wp-content/uploads/2021/05/Digital-tools_final_GB_04_05_2021-002-1.pdf
8. Ten Seldam B., Brenninkmeijer A. The Dutch benefits scandal: A cautionary tale for algorithmic enforcement. EU Law Enforcement. 2021. URL: https://eulawenforcement.com/?p=7941

І. О. Жадленко
кандидат педагогічних наук, доцент,
КЗВО «Хортицька національна навчально-реабілітаційна академія» ЗОР (місто Запоріжжя)

СУЧАСНІ ІНСТРУМЕНТИ ДІАГНОСТИКИ МІОФУНКЦІОНАЛЬНИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасна логопедія й ортодонтія дедалі частіше розглядають мовленнєві та артикуляційні порушення не лише як суто фонетичні чи анатомічні проблеми, а як результат порушення взаємодії м'язових функцій орофаціальної зони. Саме тому в науковий обіг було введено поняття міофункціональних порушень, яке відображає складний взаємозв'язок між станом м'язів обличчя, язика, губ, щелеп і якістю мовлення, дихання, ковтання та жування [2, с. 68].

Українські дослідники Т. Щербина та К. Ліхота уточнюють, що міофункціональні порушення є результатом несформованості або патологічного функціонування м'язово-нервових механізмів, які забезпечують гармонійну роботу орофаціальної системи. Вони наголошують, що такий стан має мультифакторну природу й може бути наслідком неврологічних дисфункцій, порушень прикусу, хронічного ротового дихання або затриманого розвитку артикуляційного апарату [3, с. 78].

Тож, можна сказати, що міофункціональні порушення можна визначити як комплекс відхилень у функціонуванні м'язів обличчя, язика, щелеп і глотки, які призводять до дисгармонії між диханням, ковтанням, жуванням і мовленням.

Нормальне функціонування орофаціальної системи забезпечується злагодженою роботою мімічних, жувальних, артикуляційних і дихальних м'язів. У фізіологічній нормі тонус цих м'язів є збалансованим: губи зімкнуті, язик займає піднебінне положення, а дихання здійснюється переважно через ніс. Така позиція створює стабільні умови для правильного формування прикусу та розвитку артикуляційної моторики.

Міофункціональні порушення у дітей старшого дошкільного віку мають різну клінічну картину, що залежить від ступеня сформованості м'язового контролю, стану артикуляційного апарату та рівня координації рухів. У логопедичній і ортодонтичній практиці прийнято виділяти основні типи таких порушень, які охоплюють розлади дихання, ковтання, артикуляції та положення язика у спокої.

Діагностика міофункціональних порушень у дітей старшого дошкільного віку є складним міждисциплінарним процесом, який об'єднує логопедичні, ортодонтичні та інструментальні методи. Метою обстеження є визначення ступеня сформованості м'язових функцій, особливостей дихання, ковтання, положення язика та стану артикуляційної моторики [3, с. 80].

Одним із найвідоміших і найбільш стандартизованих інструментів є протокол OMES (Orofacial Myofunctional Evaluation with Scores), розроблений С. Фелісіо, А. Медейрос і М. Мельхіор. Цей протокол дозволяє оцінити

морфологічний стан орофаціальної зони, функції ковтання, дихання, жування та мовлення за кількісною шкалою балів. OMES широко використовується у клінічній практиці для моніторингу ефективності міофункціональної терапії та логопедичної корекції [5, с. 47].

Іншим відомим інструментом є MBGR Protocol, який ґрунтується на оцінці тонусу, симетрії та рухливості мімічних і жувальних м'язів. Він застосовується переважно ортодонтами і логопедами для визначення впливу міофункціональних дисбалансів на положення щелеп і зубів [4].

В Україні останніми роками розроблено адаптовані версії цих протоколів, що враховують вітчизняні нормативні показники розвитку дітей старшого дошкільного віку. Зокрема, модифікований варіант OMES-UA (українська версія) запропоновано для практичного використання в логопедичній діагностиці. Він включає оцінку морфологічних особливостей обличчя, стану губ, язика, щелеп, а також функціональних проб на ковтання, дихання і фонацію [1, с. 84].

Поряд із протокольними методиками, застосовуються логопедичні спостереження (оцінка артикуляційних рухів, дихання, м'язового тонусу), ортодонтичні огляди (аналіз прикусу, оклюзії, морфології щелеп), а також інструментальні методи – електроміографія, відеофіксація артикуляційних рухів, фотоаналіз мімічної активності. Комплексна діагностика дає змогу не лише виявити тип порушення, а й визначити ступінь його впливу на мовлення та прикус, що є основою для складання індивідуальної програми терапії [2, с. 70].

Отже, міофункціональні порушення становлять складний комплекс функціональних відхилень у роботі орофаціальних м'язів, що безпосередньо впливають на мовлення, ковтання, дихання та формування прикусу. Аналіз літератури свідчить, що ці порушення мають різну природу, але в будь-якому випадку вони порушують гармонію між м'язовими системами обличчя, язика й щелеп.

Встановлено, що діагностика таких порушень має ґрунтуватися на міждисциплінарному підході, який поєднує логопедичні, ортодонтичні та інструментальні методи. Використання стандартизованих протоколів OMES, MBGR та їх адаптованих українських версій дозволяє підвищити точність діагностики й забезпечує наукове підґрунтя для побудови індивідуальних програм корекції.

Тож, системне вивчення міофункціональних порушень відкриває можливості для раннього виявлення та профілактики зубощелепних деформацій, а також підкреслює важливість комплексного ортодонтично-логопедичного підходу у відновленні гармонійного функціонування орофаціальної системи дітей старшого дошкільного віку.

Список використаних джерел

1. Дрогомирецька М., Мохаммед Садек А. С. Оцінка антропометричних та цефалографічних показників у пацієнтів із дистальним прикусом при нормальній та порушеній функції зовнішнього дихання. *Вісник стоматології*. 2022. № 3. С. 83–92.

2. Куроєдова В. Д. Корекція порушень функцій щелепо-лицевого відділу вестибулярно-оральними ортодонтичними конструкціями. *Спеціальна освіта і соціальна робота: теорія і практика підготовки фахівця : монографія / за заг. ред. Н. Г. Пахомової, В. А. Погрібняка.* Полтава: ПНПУ ім. В. Г. Короленка, 2017. С. 67–74.
3. Щербина Т., Лихота К. Орофаціальні міофункціональні розлади у пацієнтів із зубощелепними порушеннями (огляд літератури). *Сучасна медицина, фармація та психологічне здоров'я.* 2024. № 1 (15). С. 77–85. URL: https://doi.org/10.32689/2663-0672-2024-1-14
4. Alessio D., Inchingolo, Rapone B., Patano A. Early functional orthodontic treatment of bad oral habits with AMCOP ® bio-activators. 2022.
5. Frankel R. Functional approach to orofacial orthopedics. *British Journal of Orthodontics.* 2019. № 7 (1). P. 41–51.

В. Є. Матершева
здобувач вищої освіти,
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (місто Харків)
Т. В. Махукова
кандидат педагогічних наук, доцент
Харківський національний педагогічний університет
імені Г.С. Сковороди (місто Харків)

ПОЕТАПНА ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЇ ДИСГРАФІЇ З ОПОРОЮ НА ГРАФІЧНІ МОДЕЛІ

Аграматична дисграфія в структурі мовленнєвих порушень у дітей із загальним недорозвиненням мовлення III-IV рівня постає не як ізольоване порушення письма, а як складний наслідок несформованості граматичної системи мови, що охоплює морфологічний, синтаксичний та словотвірний рівні.

Як зазначає І. Оніщенко, у таких дітей спостерігається фрагментарність граматичних узагальнень, нестійкість моделей узгодження, труднощі диференціації відмінкових форм, часових та родових показників, що на письмі набуває вигляду пропусків флексій, помилкового порядку слів, порушення предикативної основи речення. Писемне висловлювання втрачає структурну цілісність: воно розпадається на ланцюг лексем без чітких синтаксичних відношень. Така картина засвідчує дефіцит операційного компонента граматичної компетентності - дитина не володіє алгоритмом побудови речення як ієрархічної системи зв'язків. Графічне моделювання в цьому полі виступає інструментом когнітивної реконструкції граматичних структур. Воно переводить абстрактні мовні категорії у візуально організовану площину, де кожен компонент речення отримує просторове позначення, а синтаксичні відношення відображаються через лінійні, радіальні чи блокові схеми. Візуальна репрезентація активізує механізми зорово просторового аналізу, які у дітей із ЗНМ часто збережені краще, ніж вербально логічні операції [1, с. 45].

Через схему дитина починає «бачити» граматику: підмет і присудок фіксуються як структурний центр, другорядні члени - як залежні компоненти з визначеним типом зв'язку. Така просторово організована подача сприяє формуванню стійких морфосинтаксичних узагальнень, оскільки зоровий образ структури зберігається в пам'яті й слугує опорою під час самостійного письма. Візуальне моделювання перетворює граматичну будову з абстрактної системи правил на операційно доступну конструкцію, яку можна аналізувати, трансформувати, перебудовувати. В результаті формується не лише правильність письма, а й внутрішня мовленнєва організація, де граматичні категорії функціонують як усвідомлені інструменти конструювання висловлювання.

Л. Журавльова в своїх дослідженнях зазначає, що структурно схематичне моделювання граматичних категорій передбачає системне відображення морфологічних та синтаксичних відношень через графічні коди: стрілки, блоки, кольорові маркери, символи узгодження. У процесі корекційної роботи речення розглядається як ієрархічна конструкція з центром предикації та підпорядкованими компонентами. Графічна схема дозволяє фіксувати тип зв'язку - узгодження, керування, прилягання - і візуалізувати залежність форм. Коли дитина співвідносить прикметник із іменником через однакове кольорове позначення роду й числа, вона не механічно запам'ятовує закінчення, а засвоює принцип морфологічної координації. Аналогічно, відображення відмінкових форм через позиційні маркери допомагає усвідомити функціональне навантаження кожної флексії. Схема виступає проміжною ланкою між слуховим сприйманням мовлення та його письмовою реалізацією: дитина спочатку аналізує готову конструкцію, співвідносить її з графічним образом, а згодом самостійно відтворює модель і наповнює її лексичним матеріалом. Такий підхід мінімізує хаотичність письма, адже кожне слово займає визначене місце в структурі. Синтаксичні зв'язки перестають бути прихованими - вони отримують просторову форму. Науковець доводить, що поетапна організація корекційного впливу з опорою на візуалізацію вибудовується як послідовність когнітивних дій: від сприймання й аналізу до самостійного конструювання. На початковому етапі дитина працює з готовими графічними моделями, співвідносячи їх із усним мовленням логопеда. Вона вчиться ідентифікувати граматичні елементи, розпізнавати їхню функцію в реченні, встановлювати зв'язки між словами. Далі відбувається етап трансформації: змінюючи одну ланку схеми, дитина спостерігає, як перебудовується вся конструкція. Така діяльність активізує механізми операційного контролю та формує гнучкість граматичного мислення. На наступному рівні учень самостійно створює схему до запропонованого речення, а згодом - формує письмове висловлювання, спираючись на власну модель. Візуальна опора поступово редукується, переходячи у внутрішній план як ментальна схема. Корекційний процес супроводжується розвитком діалогічної взаємодії: дитина коментує свої дії, пояснює вибір форми, аргументує структуру речення. Такий мовленнєвий супровід сприяє усвідомленню граматичних операцій [4].

У дослідженні S. Banerjee підкреслюється, що візуальна фіксація структурних елементів активізує механізми свідомого контролю під час письма. У роботі з аграматизмами моделювання складних речень набуває особливої ефективності: підрядні конструкції позначаються як вкладені блоки, що дозволяє дитині усвідомити багаторівневу організацію висловлювання. Через багаторазове використання схем формується автоматизований алгоритм побудови речення, який поступово переноситься у внутрішній план мовлення [3, с. 112].

На думку Y. Engel Yeger, підтримка ініціативи учня полягає у створенні ситуацій вибору: запропонувати кілька варіантів структури, змінити порядок компонентів, розширити речення додатковими обставинами. Це стимулює мовленнєву активність і збагачує словниковий запас. Поетапність забезпечує системність: кожен новий рівень спирається на попередній, а візуалізація виступає стабілізуючим чинником, що зменшує тривожність і підвищує впевненість у власних можливостях. У результаті формується здатність самостійно планувати письмове висловлювання, контролювати його граматичну правильність і редагувати помилки [2, с. 44].

Динаміка формування граматичної компетентності в умовах використання графічних моделей простежується через поступові зміни у структурі письмових робіт. На початкових етапах тексти дітей характеризуються фрагментарністю, відсутністю узгодження, спрощеними синтаксичними конструкціями. Після систематичного застосування схем спостерігається зростання кількості розгорнутих речень, стабілізація морфологічних форм, поява складних синтаксичних зв'язків. Аналіз письмових зразків демонструє зменшення пропусків флексій, скорочення випадків неправильного порядку слів, підвищення точності вживання відмінкових закінчень. Водночас зростає мовленнєва самостійність: дитина рідше звертається по допомогу, активніше ініціює власні висловлювання. Оцінювання ефективності корекційної роботи здійснюється шляхом порівняння якісних і кількісних показників письма - структури речення, різноманітності граматичних форм, логічної завершеності тексту. Графічні моделі виконують функцію регулятора: вони забезпечують внутрішній контроль за правильністю побудови висловлювання [1].

Аналізуючи підходи Л. Журавльової, можна стверджувати, що поступове зниження частоти аграматизмів свідчить про формування стійких граматичних узагальнень. Дитина починає оперувати мовними категоріями свідомо, використовуючи їх як інструмент вираження змісту. Розширення словника відбувається паралельно з удосконаленням граматичної структури, адже нові лексеми інтегруються у вже сформовані схеми. Таким чином, динаміка розвитку відображає перехід від ситуативного письма до структуровано організованого тексту, де граматична система функціонує як упорядкована мережа взаємопов'язаних елементів [5].

Проведений розгляд дозволяє узагальнити, що впровадження графічних моделей у логопедичну практику змінює сам принцип роботи з аграматичною дисграфією: корекційний процес переходить від фіксації окремих помилок до

формування внутрішньої граматичної організації мовлення. Просторове кодування реченнєвої структури забезпечує дитині опору для усвідомлення предикативних зв'язків, морфологічного узгодження та функцій словоформ у межах синтаксичної цілісності. Поетапне використання схем – від аналізу готових конструкцій до самостійного моделювання письмового висловлювання – сприяє інтеріоризації граматичних алгоритмів і розвитку операційного контролю. У динаміці спостерігається підвищення структурної впорядкованості письма, зменшення кількості аграматизмів, розширення словникового репертуару та зростання мовленнєвої самостійності. Графічна модель у цьому процесі виконує функцію когнітивного посередника між мовною нормою та індивідуальними можливостями дитини, забезпечуючи інтеграцію аналітичних і комунікативних механізмів. Сукупність отриманих положень підтверджує доцільність системного застосування візуального моделювання як інструмента цілісної корекції граматичної будови усного й писемного мовлення.

Список використаних джерел

1. Оніщенко І. Корекція дисграфії в молодших школярів теоретичні підходи до дослідження проблеми. 2025. 323 с.
2. Engel Yeger Y. From motor skills to digital solutions developmental dysgraphia interventions. 2025. 542 с.
3. Banerjee S. Screening of dysgraphia in children through analysis of handwriting samples. 2025. 31 с.
4. Журавльова Л. Система комплексної корекційно розвивальної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією основні характеристики. 2020. 44 с.
5. Журавльова Л. С. Концептуальні положення емпіричного дослідження мовленнєвого розвитку учнів початкових класів із дисграфією. 2021. 37 с.

В. М. Міронова
викладачка,
Київський столичний університет
імені Б. Грінченка (місто Київ)

ІНТЕГРАЦІЯ ПРОГРАМ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ У СИСТЕМУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ: МОЖЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ДЕНВЕРСЬКОЇ МОДЕЛІ РАННЬОГО ВТРУЧАННЯ

У сучасних умовах розвитку інклюзивної освіти актуальним завданням є пошук ефективних моделей підтримки дітей раннього та дошкільного віку з особливими освітніми потребами, зокрема з розладами аутистичного спектра (РАС). Раннє втручання розглядається як комплексна система медико-психолого-педагогічної допомоги дітям раннього віку та їхнім родинам, яка спрямована на попередження або мінімізацію порушень розвитку та підвищення рівня соціальної адаптації дитини [9].

У світовій практиці однією з найбільш досліджених програм раннього втручання для дітей з РАС є Денверська модель раннього втручання (Early Start Denver Model, ESDM), розроблена С. Роджерс та Дж. Доусон [12]. Дана модель поєднує принципи прикладного аналізу поведінки з розвитковими підходами та базується на використанні природних соціальних взаємодій як основного контексту навчання.

Особливістю ESDM є орієнтація на дітей віком від 12 до 48 місяців та інтеграція навчальних стратегій у повсякденні ігрові та комунікативні ситуації. В даній моделі особлива увага приділяється розвитку соціальної взаємодії, спільної уваги, імітації, мовлення та ігрової діяльності. Дослідження свідчать, що застосування Денверської моделі сприяє покращенню когнітивного розвитку, соціально-комунікативних навичок і адаптивної поведінки дітей з РАС [11].

Важливим напрямом розвитку системи раннього втручання можна зазначити інтеграцію доказових програм у середовище закладів дошкільної освіти. Дошкільні заклади створюють природний соціальний контекст, який забезпечує можливості для щоденної взаємодії дітей з однолітками та дорослими, що повністю відповідає фундаменту для реалізації базових принципів Денверської моделі. Використання ESDM у таких умовах дозволяє інтегрувати навчальні стратегії у повсякденну діяльність дитини, зокрема під час ігрових занять, режимних моментів та спільної діяльності.

Разом з тим ефективна інтеграція програм раннього втручання у систему дошкільної освіти потребує створення відповідних психолого-педагогічних та організаційних умов. До таких умов належать підготовка фахівців до використання доказових моделей втручання, міждисциплінарна взаємодія спеціалістів, залучення батьків до процесу корекційного впливу на розвиток дитини, а також організація предметно-просторового середовища. Це все сприяє соціальній взаємодії та активному включенню дитини у спільну діяльність.

Значущим аспектом є також адаптація принципів Денверської моделі до освітнього процесу закладів дошкільної освіти. Така адаптація передбачає використання ігрових форм навчання, підтримку ініціативи дитини, розвиток мотивації до взаємодії, а також створення позитивного емоційного клімату у групі.

Отже, інтеграція програм раннього втручання у систему дошкільної освіти відкриває нові можливості для забезпечення комплексної підтримки дітей з розладами аутистичного спектра. Використання Денверської моделі раннього втручання у закладах дошкільної освіти дозволяє поєднати освітній процес із доказовими підходами раннього втручання та створює сприятливі умови для розвитку соціально-комунікативних навичок дітей з РАС.

Список використаних джерел

1. Бабяк О. О., Вовченко О. А., Гладченко І. В. та ін. Запровадження безбар’єрності освітніх послуг в закладах дошкільної та загальної середньої освіти :

аналітичні матеріали для МОН України. Київ : Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2024.
2. Вовчок Н. І., Кляп М. І. Раннє втручання як ефективна модель корекції розвитку дітей з розладами спектру аутизму. Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації. 2019. С. 26–30.
3. Добрянська Н., Матюша О. Раннє втручання в системі інклюзивної освіти : методичні рекомендації. Київ : МОН України, 2020.
4. Кукуруза Г. В. Психологічна модель раннього втручання: допомога сім'ям, що виховують дітей раннього віку з порушеннями розвитку : монографія. Харків : Планета-принт, 2013.
5. Лопатинська Н. А., Зборовська Н. В. Раннє втручання в Україні: сучасний стан, проблеми та перспективи розвитку. Перспективи та інновації науки. 2023. № 12. С. 293 – 302.
6. Міронова, В. Впровадження денверської моделі раннього втручання в умови інклюзивної групи ЗДО. Особлива дитина: навчання і виховання. 2025. 117(1), 143-154.
7. Міронова В. Теоретичні засади впровадження Денверської моделі раннього втручання в інклюзивні заклади дошкільної освіти Перспективи та інновації науки (серія "Психологія"). 2025. 7(53), 1462-1471.
8. Скрипник Т. В., Мартинчук О. В., Супрун Г. В., Криваковська Р. В. Особливості партнерства між фахівцями закладу освіти та батьками дитини з особливими освітніми потребами. Наукові перспективи. 2022. № 6(24). С. 514–526.
9. Сухіна І. В., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом. Київ–Чернівці : Букрек, 2017.
10. Aylward E., Neilsen-Hewett C. Application of an evidence-based early intervention model for children with ASD in mainstream early childhood education and care settings via a targeted professional developmental program. Australasian Special and Inclusive Education. 2021. Vol. 45(2). P. 135–149.
11. Dawson G., Rogers S. J., Munson J., Smith M., Winter J., Greenson J., Varley J. Randomized, controlled trial of an intervention for toddlers with autism: The Early Start Denver Model. Pediatrics. 2010. Vol. 125(1). P. e17–e23.
12. Rogers S. J., Dawson G. Early Start Denver Model for Young Children with Autism: Promoting Language, Learning, and Engagement. New York: Guilford Press, 2010.

І. О. Сасіна
кандидат психологічних наук, доцент
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)
І. В. Готь
здобувач вищої освіти
Український державний університет
імені Михайла Драгоманова (місто Київ)

АДАПТАЦІЯ НАВЧАЛЬНИХ МАТЕРІАЛІВ ДЛЯ ОСІБ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Сучасна освітня система для осіб із порушеннями зору базується на праві на рівний доступ до інформації, що передбачає перехід від медичної моделі інвалідності до соціальної, де основні бар'єри вбачаються у невідповідності фізичного, інформаційного, цифрового та соціального середовища потребам

людини. У цьому контексті Універсальний дизайн для навчання (UDL) виступає як прогресивний науково-обґрунтований підхід. На відміну від традиційного підходу до навчання, UDL інтегрує гнучкість у саму структуру освітнього процесу, де для організації освітнього процесу учнів зі зниженим зором важливим є дотримання принципу «Множинних засобів подання інформації». Це передбачає не лише технічну зміну формату, а комплексну трансформацію контенту, включаючи можливість збільшення масштабу тексту, зміну контрасту та використання альтернативних форматів, таких як аудіодискрипція.

В Україні концепція безбар'єрності в освітній галузі регламентується Національною стратегією із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року» (розпорядження КМУ від 14 квітня 2021 р. № 366-р), Національною стратегією розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року (розпорядження КМУ від 7 червня 2024 р. № 527-р) та порядками організації інклюзивного навчання у закладах освіти, проте її ефективна реалізація вимагає суворого дотримання технічних стандартів виготовлення дидактичних посібників та матеріалів.

Технічна адаптація друкованих матеріалів в Україні регулюється національним стандартом ДСТУ 3017:2015 «Видання. Основні види. Терміни та визначення», який прийшов на заміну застарілому нормативу 1995 року. Даний стандарт є важливим документом для видавничої галузі, що має безпосередній вплив на процеси створення та адаптації дидактичних матеріалів для осіб із порушеннями зору. З позиції тифлопедагогіки, цей стандарт закладає термінологічне та класифікаційне підґрунтя для спеціальних форматів навчальної літератури, хоча й залишає низку концептуальних прогалин у контексті спеціальної та інклюзивної освіти.

Попри суттєві покращення, стандарт містить серйозні прогалини. Однією з головних проблем є повна відсутність класифікації видань «Види видань за читацьким призначенням», що потребує виокремлення спеціалізованих видань, які диференціюються «за можливостями сприймання». Відсутність такої категорії в офіційному ДСТУ означає, що спеціально адаптована література для осіб з особливими освітніми потребами (наприклад, підручники, надруковані збільшеним шрифтом для осіб зі зниженим зором, які не є ані шрифтом Брайля, ані звичайним текстовим виданням) залишається поза чіткою типологічною класифікацією на рівні національного стандарту. Впровадження підкатегорії видань, класифікованих за перцептивними можливостями читачів, дозволило б гармонізувати видавничі стандарти з вимогами спеціальної педагогіки та полегшити процеси державного замовлення, експертизи і каталогізації адаптованих дидактичних матеріалів.

У ДСТУ 29.6-2002 «Видання для дітей. Поліграфічне виконання. Загальні технічні вимоги» встановлені технічні вимоги до кегелю основного тексту не менше 16 пунктів (20 пунктів для кольорового фону), використання рубаних шрифтів без засічок (Arial, Verdana) та обов'язкове збільшення інтерліньяжу для запобігання злиттю рядків.

Сучасний етап адаптації навчальних посібників та підручників нерозривно пов’язаний із цифровою доступністю, яка регламентується міжнародними стандартами WCAG 2.1 (Web Content Accessibility Guidelines) та ДСТУ EN 301 549 «Вимоги щодо доступності продуктів та послуг ІКТ». Цифрові підручники та електронні додатки повинні мати програмно-визначену структуру, бути повністю сумісними з клавіатурою та допоміжними технологіями — програмами екранного доступу (скрінрідерами, такими як JAWS, NVDA) та брайлівськими дисплеями. Важливим аспектом є дотримання стандартів контрастності WCAG 2.1. У сфері цифрового навчання важливим є оновлений стандарт ISO 9241-171:2025, який акцентує на сприйнятливості інформації через різні канали, сумісності зі скрінрідерами та можливості персоналізації інтерфейсу.

Період 2024–2025 років став переломним завдяки впровадженню штучного інтелекту (ШІ) для автоматизації створення доступного контенту. Використання Vision-Language Models (VLM) дозволяє генерувати контекстні описи зображень у реальному часі, що значно підвищує самостійність та незалежність учнів. Однак успішна адаптація неможлива без психолого-педагогічного супроводу, що включає оцінку функціональності зору, маркування простору та розробку індивідуальної програми розвитку. Пріоритетами для України залишаються інтеграція стандартів WCAG 2.1 та ISO 9241-171 у державні ресурси, підтримка вітчизняних ШІ-розробок, підготовка кадрів з питань UDL.

Список використаних джерел

1. Про схвалення Національної стратегії розвитку інклюзивної освіти на період до 2029 року : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 07 червня 2024 р. № 527-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/527-2024-%D1%80#Text

2. Про схвалення Національної стратегії зі створення безбар’єрного простору в Україні на період до 2030 року : Розпорядження КМУ від 14 квітня 2021 р. № 366-р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/366-2021-%D1%80#Text

Ок. В. Столяренко
кандидат педагогічних наук, доцент,
Вінницького національного технічного університету(місто Вінниця)
Ол. В. Столяренко
доктор педагогічних наук, професор,
Вінницького державного педагогічного університету
імені Михайла Коцюбинського(місто Вінниця)

МЕХАНІЗМИ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ МІЖНАРОДНИХ СТАНДАРТІВ ЯКОСТІ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ В ОСВІТНІЙ ПРОЦЕС ВИЩОЇ ШКОЛИ УКРАЇНИ

Процеси глобалізації та євроінтеграції зумовлюють необхідність докорінного реформування системи вищої освіти України, зокрема в аспекті підготовки фахівців для роботи з особами з особливими освітніми потребами. Постановка проблеми полягає в тому, що на сучасному етапі розвитку української вищої школи існує певний дисонанс між задекларованими гуманістичними цінностями і реальними механізмами імплементації міжнародних стандартів якості спеціальної освіти. Актуальність теми підсилюється зобов'язаннями України щодо гармонізації національного законодавства з нормами Європейського простору вищої освіти, де інклюзія та висока якість спеціальної підтримки є фундаментальними критеріями демократичного суспільства. Потреба у фахівцях, здатних працювати за міжнародними протоколами, вимагає від університетів не лише оновлення змісту дисциплін, а й трансформації всієї управлінської та методичної вертикалі.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить про глибокий інтерес наукової спільноти до проблем якості освіти та інклюзивних практик. Теоретичні засади управління якістю вищої освіти та її відкритості досліджували В. Биков [1], Н. Ничкало [4] та О. Овчарук [5]. Питання інтеграції української освіти в європейський простір та формування м'яких навичок у майбутніх спеціалістів висвітлено у працях О. Глушко [2]; [8], А. Джурило [8], л. Ельбрехт [3]. Проблеми креативності та інноваційності в підготовці фахівців, зокрема в нейропедагогічному середовищі, детально розглядалися у роботах О. Столяренко [6]; [9] та В. Каплінського [9]. Разом з тим, механізми прямої імплементації міжнародних стандартів якості (таких як ESG 2015 або стандарти ЮНЕСКО) саме в контексті спеціальної освіти в Україні потребують більш цілісного наукового структурування [10]; [11].

Методологія дослідження ґрунтується на поєднанні системного, порівняльно-педагогічного та компетентнісного підходів. У процесі роботи було використано методи теоретичного аналізу нормативно-правових актів та міжнародних конвенцій, синтезу та узагальнення кращих європейських практик забезпечення якості спеціальної освіти, а також метод моделювання адаптаційних механізмів для українських закладів вищої освіти. Такий

методологічний інструментарій дозволив виявити ключові бар'єри та вектори розвитку освітнього процесу в умовах міжнародної стандартизації.

Мета та завдання статті полягають у теоретичному обґрунтуванні та розкритті сутності механізмів імплементації міжнародних стандартів якості спеціальної освіти у вищій школі України, а також у визначенні стратегічних напрямів модернізації освітнього процесу згідно з європейськими орієнтирами.

Виклад основного матеріалу дослідження доцільно розпочати з того, що міжнародні стандарти якості спеціальної освіти розглядаються як комплекс вимог до академічної свободи, ресурсного забезпечення та етичної відповідальності фахівців. Ключовим механізмом імплементації є нормативно-правова адаптація, яка передбачає узгодження національних стандартів вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта з міжнародними рамками кваліфікацій. Важливе місце посідає організаційно-управлінський механізм, що включає створення внутрішніх систем забезпечення якості в університетах, де особливий акцент робиться на моніторингу інклюзивності та доступності освітніх послуг.

Наступним механізмом є змістовно-технологічний, який полягає в інтеграції міжнародних протоколів оцінювання та супроводу осіб з особливими освітніми потребами в навчальні плани. Це вимагає впровадження інноваційних технологій, зокрема цифровізації спеціальної освіти та використання асистивних технологій у навчанні. Цифрова грамотність викладача спеціальної освіти стає трансверсальною компетентністю, яка забезпечує перенесення міжнародного досвіду в локальний контекст. Не менш значущим є механізм професійно-особистісного розвитку викладачів, що базується на рефлексивному навчанні та розвитку емоційного інтелекту. Фахівець спеціальної освіти у вищій школі повинен володіти не лише «твердими» знаннями корекційних методик, а й трансверсальними навичками лідерства та критичного мислення для захисту прав своїх підопічних.

Окремої уваги заслуговує механізм міжнародної акредитації освітніх програм, що дозволяє українським університетам отримати зовнішнє підтвердження відповідності світовим стандартам. Ефективність цих механізмів суттєво зростає за умови створення в університеті особливого інноваційного середовища та культури психологічної безпеки, де відмінності між студентами сприймаються як ресурс для розвитку, а не як перешкода. Спільні проєкти з європейськими партнерами, участь у програмах Erasmus+ та використання платформ, рекомендованих ЮНЕСКО, дозволяють створити живу екосистему імплементації стандартів, де теорія міжнародної якості стає щоденною практикою вищої школи.

Висновки проведеного дослідження дозволяють стверджувати, що імплементація міжнародних стандартів якості спеціальної освіти в Україні є системним процесом, який охоплює нормативний, управлінський, технологічний та кадровий рівні. Основними механізмами визначено гармонізацію змісту освіти з європейськими рамками, розвиток цифрових та рефлексивних компетентностей викладачів, а також впровадження систем

внутрішнього моніторингу якості. Інтеграція міжнародного досвіду дозволяє подолати застарілі стереотипи в спеціальній освіті та підготувати нову генерацію фахівців, здатних забезпечувати безперервну підтримку та інноваційний розвиток осіб з особливими потребами. Подальші дослідження мають зосередитися на розробці конкретних критеріїв оцінювання ефективності впроваджених механізмів на рівні окремих кафедр та освітніх програм.

Список використаних джерел

1. Биков В. Ю. Моделі систем відкритої освіти : монографія. Київ : Атіка, 2008. 484 с.
2. Глушко О. Трансверсальні компетентності в освіті: теорія та практика в європейському регіоні. Педагогічна компаративістика і міжнародна освіта. 2023. С. 70–72. URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/736757/1/Comparative_2023_w-1-страницы-71-73.pdf.
3. Ельбрехт Л. С. Психологічні аспекти формування м'яких навичок у майбутніх фахівців. Науковий вісник. 2019. № 4. С. 12–18.
4. Ничкало Н. Г. Трансформація професійної освіти в умовах глобалізації. Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. 2017. Вип. 1. С. 7–15.
5. Овчарук О. В. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи. Київ : К.І.С., 2004. 112 с.
6. Столяренко Ол. В., Столяренко Ок. В. Сучасні тенденції розвитку вищої освіти і виклики нашого часу. Нові горизонти освіти: досвід, реалії та перспективи. Ніжин : НДУ імені М. Гоголя, 2025. С. 105–108.
7. Council of Europe/ECML. Transversal competences in language education. Background paper. 2021. URL: https://www.ecml.at/Portals/1/6MTP/project-hilden/documents/ECML-Transversal-competences-think-tank-background-paper-EN.pdf.
8. Dzhurylo A., Hlushko O., Shparyk O. Innovative approaches to formulation and development of soft skills of secondary school students in the context of Ukraine's integration into the European education area. Education: Modern Discourses. 2021. (4). P. 39–49. DOI: https://doi.org/10.37472/2617-3107-2021-4-05.
9. Kaplinskyi V. et al. Developing Future Teachers' Creativity as a Crucial Element of Systemic Work in the Neuropedagogical Environment. Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala. 2024. 16(3). P. 375–385. DOI: https://doi.org/10.18662/rrem/16.3/898.
10. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). Brussels, Belgium, 2015. 32 p.
11. UNESCO Bangkok Office. School and Teaching Practices for Twenty-first Century Challenges: Lessons from the Asia-Pacific Region. Regional Synthesis Report. 2016. URL: https://unevoc.unesco.org/home/TVETipedia+Glossary/filt=all/id=577 .

Наукове видання

Синергетичний підхід у розвитку та освіті осіб з обмеженнями життєдіяльності

Збірник матеріалів І Міжнародної науково-практичної конференції пам'яті академіка В.М. Синьова (13-14 березня 2026 року)

за редакцією І.С. Маркусь, І.О. Сасіної

Електронне видання

ВИДАВНИЦТВО
УКРАЇНСЬКОГО ДЕРЖАВНОГО УНІВЕРСИТЕТУ
імені Михайла Драгоманова

Підписано до друку 28.05.2026 р. Формат 60х84
Гарнітура Times.
Облік.видав.арк. 27,59
Зам. № 036
Віддруковано з оригіналів.

Видавництво Українського державного університету
імені Михайла Драгоманова.
01601, м. Київ-30, вул. Пирогова, 9
Свідоцтво про реєстрацію ДК 7896 від 25.07.2023.
(044) 239-30-26.



9 789669 313591