

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
ВОЛИНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ ЛЕСІ УКРАЇНКИ  
Факультет педагогічної освіти та соціальної роботи  
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

# СУЧАСНІ ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ КОНТЕКСТИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ

*Збірник тез доповідей учасників  
V Всеукраїнської науково-практичної конференції  
(м. Луцьк, 20-21 травня 2025 року)*

Луцьк – 2025

УДК 376(08)

С 91

*Рекомендовано до друку Вченою радою Волинського національного університету імені Лесі Українки  
(протокол № 6 від 27.05.2025 р.)*

**За загальною редакцією проф. Кузави І.Б.**

**Редакційна колегія:**

- |                          |  |
|--------------------------|--|
| <b>Кузава І. Б.</b>      | – доктор педагогічних наук, професор, зав. кафедри спеціальної та інклюзивної освіти<br>(відповідальний редактор); |
| <b>Мартинюк Т.А.</b>     | – доктор педагогічних наук, професор;  |
| <b>Сидорук І.І.</b>      | – доктор педагогічних наук, професор;  |
| <b>Брушневська І. М.</b> | – кандидат педагогічних наук, доцент;  |
| <b>Гац Г. О.</b>         | – кандидат педагогічних наук, доцент;  |
| <b>Карабанова Н. С.</b>  | – кандидат педагогічних наук, доцент;  |
| <b>Мацюк З. С.</b>       | – кандидат філологічних наук, доцент;  |
| <b>Павлишина Н. Б.</b>   | – кандидат педагогічних наук, доцент;  |
| <b>Сергєєва В. Ф.</b>    | – кандидат педагогічних наук, доцент;  |
| <b>Стасюк Л. П.</b>      | – кандидат педагогічних наук, доцент   |

**Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти. Збірник тез доповідей V Всеукраїнської науково-практичної конференції (20-21 травня 2025 р., Луцьк) / за заг. ред. проф. І.Б. Кузави / І. М. Брушневська, Г. О. Гац, Н.С. Карабанова, Т.А. Мартинюк, З. С. Мацюк, Н.Б. Павлишина, В.Ф. Сергєєва, І.І. Сидорук, Л. П. Стасюк. Луцьк, 2025. 346 с.**

У збірнику презентовано матеріали виступів учасників V Всеукраїнської науково-практичної конференції «Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти».

Матеріали подано в авторській редакції. Відповідальність за точність поданих фактів, цитат, цифр і прізвищ несуть автори та їх наукові керівники.

- © Волинський національний університет імені Лесі Українки
- © Факультет педагогічної освіти та соціальної роботи
- © Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

## ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА.....	11
<b>Андрусік С. В.</b> .....	<b>17</b>
ОСНОВНІ ЕТАПИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДОМ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	17
<b>Байраченко А. П.</b> .....	<b>21</b>
РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ЗА ДОПОМОГОЮ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ .....	21
<b>Барабаш О. І.</b> .....	<b>24</b>
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ .....	24
<b>Бінас Л. В.</b> .....	<b>27</b>
ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	27
<b>Бондар О. В.</b> .....	<b>30</b>
РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ .....	30
<b>Боровська І В.</b> .....	<b>34</b>
ОСНОВНІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ КОМУНІКАЦІЇ ТА МОВЛЕННЯ .....	34
<b>Брушневська І. М.</b> .....	<b>37</b>
ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЦАМИ.....	37
<b>Брушневська І. М., Нікітюк О. А.</b> .....	<b>41</b>
РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....	41
<b>Волін О. В.</b> .....	<b>44</b>
НЕДИСКРИМІНАЦІЙНА ТЕРМІНОЛОГІЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ .....	44
<b>Гайволя Н. П.</b> .....	<b>47</b>
ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ-ДЕФЕКТОЛОГІВ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ .....	47
<b>Галян Н. С.</b> .....	<b>50</b>
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ.....	50
<b>Гац Г. О., Голян Л. А.</b> .....	<b>53</b>
ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПНОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ .....	53
<b>Гац Г. О., Дубина Н.С.</b> .....	<b>55</b>
СПІВПРАЦЯ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ .....	55

<b>Гац Г. О., Лебідь Ю. М. ....</b>	<b>58</b>
РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	58
<b>Гац Г. О., Логвинова Ю. Ф. ....</b>	<b>61</b>
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОНЯТТЯ «ПСИХОМОТОРНА СФЕРА» ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА.....	61
<b>Гац Г. О., Орлова К. В. ....</b>	<b>64</b>
МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	64
<b>Гац Г. О., Секлій Ю. Ю. ....</b>	<b>67</b>
ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ РУХОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	67
<b>Гац Г. О., Ющик А. Р. ....</b>	<b>71</b>
ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	71
<b>Гвоздецька Ю. О. ....</b>	<b>74</b>
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ УВАГИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	74
<b>Гедз С. Ф., Шемейко В. В. ....</b>	<b>78</b>
STUDYING THE FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATION IN ENGLISH LITERATURE ...	78
<b>Капігула М. С. ....</b>	<b>81</b>
МОЖЛИВОСТІ ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	81
<b>Капігула М. С., Годованок Л. С. ....</b>	<b>83</b>
ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ .....	83
<b>Капігула М. С., Сергійчук А. О. ....</b>	<b>86</b>
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ І НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ .....	86
<b>Косаковська Л. П. ....</b>	<b>89</b>
ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЯК НАПРЯМ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ .....	89
<b>Кривонюк К. М. ....</b>	<b>92</b>
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	92
<b>Кригіна А. М. ....</b>	<b>94</b>
МЕТОДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З РАС В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ .....	94
<b>Кузава І. Б. ....</b>	<b>98</b>
СТВОРЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ УМОВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	98

<b>Кузава І. Б., Войтович Д. В.</b> .....	<b>101</b>
РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	101
<b>Кузава І. Б., Воронова А. І.</b> .....	<b>104</b>
ЕМОЦІЙНИЙ ВЕКТОР ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ШКОЛИ.....	104
<b>Кузава І. Б., Дядюк Ю. С.</b> .....	<b>108</b>
РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	108
<b>Кузава І. Б., Краглик О. Я.</b> .....	<b>112</b>
РОЗВИВАЛЬНО-ІГРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	112
<b>Кузава І. Б., Михалевич С. М.</b> .....	<b>116</b>
ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІУ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	116
<b>Куліш В. Р.</b> .....	<b>118</b>
РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ БУДІВЕЛЬНО-КОНСТРУКТИВНИХ ІГОР .....	118
<b>Кусик Ю. В.</b> .....	<b>121</b>
РОЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ В РОБОТІ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ З ООП .....	121
<b>Курилко А. В.</b> .....	<b>124</b>
ТВОРЧІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАЦІЇ В ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ.....	124
<b>Лахтюк А. Ф.</b> .....	<b>127</b>
СТВОРЕННЯ ТОЛЕРАНТНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ.....	127
<b>Луканьова Л. О.</b> .....	<b>131</b>
МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У КОРЕКЦІЇ ТПМ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ .....	131
<b>Луканьова Л. О., Шевчук Н. В.</b> .....	<b>134</b>
РОЗВИТОК НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....	134
<b>Ляшук І. В.</b> .....	<b>137</b>
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБИ .....	137
<b>Мартинюк В. Р.</b> .....	<b>140</b>
ДИДАКТИЧНІ ІГРИ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	140
<b>Мартинюк І. О.</b> .....	<b>142</b>
СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З РАС В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ .....	142

<b>Мартинюк Т. А.</b> .....	<b>144</b>
ВИКОРИСТАННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ В УМОВАХ ПІСЛЯВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ .....	144
<b>Мартинюк Т. А., Артишук А. В.</b> .....	<b>148</b>
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	148
<b>Мартинюк Т. А., Борисова О. С.</b> .....	<b>150</b>
ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АВА-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА.....	150
<b>Мартинюк Т. А., Власюк А. С.</b> .....	<b>154</b>
ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї ТА ФАХІВЦІВ У КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	154
<b>Мартинюк Т. А., Нікончук Д.С.</b> .....	<b>158</b>
СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ.....	158
<b>Мартинюк Т. А., Онищук В. П.</b> .....	<b>162</b>
ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ: ПІДТРИМКА ДИТИНИ З СИНДРОМОМ ДАУНА .....	162
<b>Мартинюк Т. А., Пашко С. М.</b> .....	<b>165</b>
ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА .....	165
<b>Мартинюк Т. А., Хамула О. І.</b> .....	<b>170</b>
АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	170
<b>Мартиш Т. О.</b> .....	<b>173</b>
ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОКОНТРОЛЮ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ .....	173
<b>Матящук Ю. О.</b> .....	<b>176</b>
ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА .....	176
<b>Мацюк З. С.</b> .....	<b>179</b>
ОСОБЛИВІ ПОРУШЕНЬ ДИСГРАФІЇ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ІЗ РОЗЛАДАМИ ШКІЛЬНИХ НАВИЧОК.....	179
<b>Мацюк З. С., Воробей Н. М.</b> .....	<b>182</b>
СУЧАСНІ МУЛЬТФІЛЬМИ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	182
<b>Мацюк З. С., Головенко Н. С.</b> .....	<b>185</b>
АСОЦІАТИВНІ КАРТКИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА .....	185
<b>Мацюк З. С., Матішинець О. Т.</b> .....	<b>188</b>

АРТТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	188
<b>Мостовий Л. П.</b> .....	<b>191</b>
ВАЖЛИВІСТЬ САМООСВІТИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЛЯ СУРДОПЕДАГОГІВ .....	191
<b>Наконечна А. П.</b> .....	<b>195</b>
СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	195
<b>Осіюк М. С.</b> .....	<b>198</b>
ФІЗІОЛОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЛОГОНЕВРОЗОМ (ЗАЇКАННЯМ) .....	198
<b>Павлишина Н. Б., Вибранець Л. В.</b> .....	<b>202</b>
КОМПОНЕНТИ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ .....	202
<b>Павлишина Н. Б., Литвинчук К. І.</b> .....	<b>205</b>
ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ .....	205
<b>Павлишина Н. Б., Литвинчук Н. В.</b> .....	<b>207</b>
СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ .....	207
<b>Павлишина Н. Б., Цісарук С. М.</b> .....	<b>209</b>
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	210
<b>Павлишина Н. Б., Гугусь І. В.</b> .....	<b>213</b>
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ ПОВЕДІНКИ .....	213
<b>Павлишина Н. Б., Гуль М. В.</b> .....	<b>216</b>
СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ .....	216
<b>Павлишина Н. Б., Кіфер У. І.</b> .....	<b>219</b>
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ....	219
<b>Парфенюк С. П.</b> .....	<b>222</b>
ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ІГОР У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ .....	222
<b>Полухтович Т. Г.</b> .....	<b>224</b>
МОДЕЛЮВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА .....	224
<b>Поручнік І. А.</b> .....	<b>227</b>
ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗІЇ ЯК ЧИННИКИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ ..	227
<b>Приймак С. П.</b> .....	<b>231</b>
ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ЗАСОБАМИ КІНЕЗІОТЕРАПІЇ ТА ПАЛЬЧИКОВИХ ІГОР .....	231

<b>П'явка Д. С.</b> .....	<b>235</b>
ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ .....	235
<b>Рібцун Ю. В.</b> .....	<b>238</b>
СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПРОГРАМИ З КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ КРІЗЬ ПРИЗМУ КРИТЕРІЇВ ЯКОСТІ ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	238
<b>Садова І. Я.</b> .....	<b>243</b>
ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ.....	243
<b>Сахарук К. В.</b> .....	<b>247</b>
НЕЙРОІГРИ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	247
<b>Саховська С. М.</b> .....	<b>249</b>
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	249
<b>Семенюк А. О.</b> .....	<b>252</b>
ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП В ЗДО В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....	252
<b>Сергеєва В. Ф.</b> .....	<b>256</b>
АСЕРТИВНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ-ДЕФЕКТОЛОГА.....	256
<b>Сергеєва В. Ф., Ковалишин І. В.</b> .....	<b>261</b>
АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК СУЧАСНА КОРЕКЦІЙНА МЕТОДИКА ГАРМОНІЗАЦІЇ Й РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	261
<b>Сергеєва В. Ф., Савоник Т. П.</b> .....	<b>265</b>
ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ .....	265
<b>Сидорук І. І., Антонюк Н. М.</b> .....	<b>270</b>
РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ .....	270
<b>Сидорук І. І., Денисенко Г. В.</b> .....	<b>273</b>
ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ .....	273
<b>Сидорук І. І., Лях Н. Р.</b> .....	<b>277</b>
ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СЕНСОРНОЮ АЛАЛІЄЮ .....	277
<b>Сидорук І. І., Романів Л. В.</b> .....	<b>280</b>
УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН В ОСВІТІ ЯК УМОВА СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ .....	280

<b>Сидорук І. І., Чабак Л. Я.</b> .....	<b>284</b>
РОЗВИТОК СЕНСОРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛЕГКИМ СТУПЕНЕМ ПОРУШЕНЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ .....	284
<b>Сиротюк К. Т.</b> .....	<b>288</b>
СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЧИННИК ВИХОВАННЯ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМА ...	288
<b>Симчукевич Ю. В.</b> .....	<b>291</b>
СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ПЕРІОД ДІЇ ВОЄННОГО СТАНУ .....	291
<b>Смаль Л. Ф.</b> .....	<b>294</b>
ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	294
<b>Стасюк Л. П.</b> .....	<b>297</b>
ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ».....	297
<b>Стасюк Л. П., Данилюк А. Б.</b> .....	<b>300</b>
ОСОБЛИВОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ.....	300
<b>Фаловська І. Д.</b> . .....	<b>303</b>
ІНКЛЮЗИВНЕ ВОЛОНТЕРСТВО ЯК НОВІТНЯ ТЕНДЕНЦІЯ У РОБОТІ З МОЛОДДІО З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ .....	303
<b>Федчик О. С.</b> .....	<b>307</b>
ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ .....	307
<b>Фенко М. Я.</b> .....	<b>310</b>
ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНІКИ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ .....	310
<b>Цимбалюк І. В.</b> .....	<b>313</b>
ПРИЧИНИ ТА МЕХАНІЗМИ ПОРУШЕННЯ ПИСЬМА ТА ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	313
<b>Чайківська С. В.</b> .....	<b>316</b>
РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ .....	316
<b>Чиж А. Г.</b> .....	<b>319</b>
ІННОВАЦІЙНІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ.....	319
<b>Яніцька О. П.</b> .....	<b>323</b>
АПЛІКАЦІЯ ЯК ВИД ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ .....	323
<b>Ящук О. М.</b> .....	<b>327</b>

ОСОБЛИВОСТІ МОТОРНО-РУХОВОЇ СФЕРИ СЛАБОЧУЮЧИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ .....	327
<b>Hedz S. F., Kirychuk O. A.</b> .....	<b>330</b>
THE USE OF ART THERAPY IN CORRECTIVE LOGOPEDIC WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN ENGLISH SCIENTIFIC LITERATURE .....	330
<b>Hedz S. F., Pylypchuk I. M.</b> .....	<b>332</b>
STUDYING OF SOCIALIZATION PROBLEMS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN THE ENGLISH-LANGUAGE SCIENTIFIC LITERATURE.....	332
<b>Hedz S. F., Martyniuk V. I.</b> .....	<b>335</b>
STUDYING SPEECH DEVELOPMENTAL IN CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE ENGLISH-LANGUAGE SCIENTIFIC LITERATURE .....	335
<b>Hedz S. F., Cherniuk A. S.</b> .....	<b>338</b>
STUDYING THE COGNITIVE DEVELOPMENT CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH ASD IN ENGLISH-LANGUAGE SCIENTIFIC LITERATURE .....	338
<b>Hedz S. F., Shvaiko S. V.</b> .....	<b>340</b>
DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN WHO STUTTER .....	340
<b>Hedz S. F., Yakovets K. A.</b> .....	<b>342</b>
STUDYING THE IMPACT OF BREATHING EXERCISES ON SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH STUTTERING IN ENGLISH-LANGUAGE SCIENTIFIC LITERATURE .	342

## ПЕРЕДМОВА

20-21 травня 2025 р. в рамках Фестивалю науки у Волинському національному університеті імені Лесі Українки кафедрою спеціальної та інклюзивної освіти була проведена Ювілейна У Всеукраїнська науково-практична конференція на тему «Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти» в режимі змішаної очної та онлайн форм із використанням платформи Zoom.

Співорганізатори заходу – Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди, Волинський осередок Української асоціації корекційних педагогів (УАКП), Комунальний заклад вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради.

*Мета конференції:* об'єднання науковців, практичних працівників, здобувачів у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, представників державних органів управління освітою та неурядових громадських організацій, батьків дітей з особливими освітніми потребами (ООП) для обміну та обговорення як теоретичних, так і практичних питань навчання, виховання, розвитку, соціалізації дітей з ООП.

Цьогоріч у роботі конференції взяли участь близько 150 осіб: науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти, педагогічні й інші працівники у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, представники громадських організацій та органів влади, аспіранти, здобувачі вищої освіти о/с бакалавра та магістра, а також усі, хто не стоїть осторонь проблем освіти й соціалізації осіб із порушеннями психофізичного розвитку.

Перед початком роботи конференції її учасників і гостей вітали:

ЦЬОСЬ Анатолій Васильович – ректор Волинського національного університету імені Лесі Українки, доктор наук з фізичного виховання, професор.

ГРОМИК Юрій Васильович – проректор з навчальної роботи та рекрутації Волинського національного університету імені Лесі Українки,

кандидат філологічних наук, професор кафедри української мови та лінгводидактики.

БЕРЕЖНА Світлана Вікторівна – проректор з наукової, інноваційної і міжнародної діяльності Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди, доктор філософських наук, професор.

МАРКУСЬ Ірина Сергіївна – президент ГО «Українська асоціація корекційних педагогів», декан факультету спеціальної та інклюзивної освіти Українського державного університету імені Михайла Драгоманова, кандидат педагогічних наук, доцент.

БОЙЧУК Петро Микитович – ректор Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, кандидат педагогічних наук, доцент, заслужений працівник освіти України.

АНТОНЮК Володимир Зіновійович – декан факультету педагогічної освіти та соціальної роботи Волинського національного університету імені Лесі Українки, кандидат педагогічних наук, доцент.

На пленарному засіданні свої доповіді презентували знані вітчизняні науковці та практики: перший віце-президент ГО «Українська асоціація корекційних педагогів», проректор з наукової роботи з наукової роботи Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, доктор педагогічних наук, професор **Світлана Миронова**; віце-президент УАКПП за напрямом спеціальної освіти, доктор педагогічних наук, професор кафедри психокорекційної педагогіки та реабілітології Українського державного університету імені Михайла Драгоманова **Ірина Дмитрієва**; виконавчий директор ГО «Всеукраїнська асоціація корекційних педагогів», доктор педагогічних наук, кандидат психологічних наук, доцент, завідувач-професор кафедри спеціальної педагогіки Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди **Вікторія Коваленко**; віце-президент за напрямом професійної підготовки та післядипломної освіти ГО «Українська асоціація корекційних педагогів», доктор педагогічних наук, професор, директор Навчально-наукового інституту спеціальної та інклюзивної

освіти Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка **Наталія Пахомова**; завідувачка кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії, доктор педагогічних наук, професор Чорноморського національного університету імені Петра Могили **Наталія Савінова**; кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу логопедії Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України **Юлія Рібуцун**; кандидат педагогічних наук, доцент кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Карпатського національного університету імені Василя Стефаника **Зоряна Ленів**; кандидат педагогічних наук, доцент Комунального закладу вищої освіти «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради **Ольга Фаст**; заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель фізики та інформатики Лищенського ліцею Підгайцівської сільської ради Луцького району Волинської області **Олександр Ткачук**; співзасновниця ГО «Центр розвитку дитини «Сходинка в майбутнє», практичний психолог вищої категорії, вчитель методист, нейропсихолог, арттерапевт, клієнтцентрований психотерапевт, асистент кафедри практичної психології та психодіагностики Волинського національного університету імені Лесі Українки **Оксана Сойко**.

Спікери конференції висвітлювали у своїх доповідях низку важливих теоретичних і прикладних питань у межах таких тематичних напрямів: теоретико-методологічні аспекти інклюзивної та спеціальної освіти: історія та сучасність; сучасна практика спеціальної та інклюзивної освіти дітей дошкільного віку; новітні тенденції у роботі з підлітками та молоддю з особливими освітніми потребами у закладах спеціальної та загальної середньої освіти; професійна підготовка фахівців спеціальної та інклюзивної освіти.

Творчо й емоційно наповненим видався практично-методичний блок конференції (практичні заняття, майстер-клас, презентації методичних розробок), який був представлений науково-методичним семінаром «Сучасні технології навчання осіб із особливими освітніми потребами у закладах спеціальної та інклюзивної освіти». Його мета – обговорення актуальних

питань організації психолого-педагогічного супроводу осіб із особливими освітніми потребами у закладах спеціальної та інклюзивної освіти України; підвищення професійної компетентності різнопрофільних фахівців, які забезпечують освітньо-корекційний процес у закладах спеціальної та інклюзивної освіти; ознайомлення з практичним досвідом фахівців КЗЗСО «Луцький ліцей №27 Луцького міської ради»; презентація здобувачами вищої освіти о/с «Бакалавр», «Магістр» спеціальності 016 Спеціальна освіта власних науково-дослідних проєктів із проблем спеціальної та інклюзивної освіти. Кожен із учасників міг виступити з власною доповіддю, практичною розробкою або взяти участь в обговоренні теоретичних і прикладних презентацій як науковців та здобувачів вищої освіти, так і педагогів-практиків.

На початку заходу відбулося нагородження почесними грамотами здобувачів вищої освіти першого (бакалаврського) рівня спеціальності 016 Спеціальна освіта Волинського національного університету імені Лесі Українки за виявлений інтерес до дослідницької роботи, активну наукову діяльність, популяризацію досягнень науки, творче застосування набутих знань, умінь і навичок, поширення позитивного досвіду оволодіння інноваційними технологіями під час Всеукраїнського конкурсу студентських наукових робіт із галузей знань і спеціальностей у 2024/2025 навчальному році: Анастасії Чернюк, Юлії Самойліч, Ольги-Олени Гуменюк, Ірини Сулік.

Науково-методичний семінар відбувся на базі Волинського національного університету імені Лесі Українки та КЗЗСО «Луцький ліцей №27 Луцького міської ради». У форматі семінару висвітлено такі питання: сучасні тенденції та виклики в освіті осіб з особливими освітніми потребами в закладах спеціальної та інклюзивної освіти»; роль сучасних технологій у забезпеченні рівного доступу до якісної освіти для дітей з ООП в закладах загальної середньої та спеціальної освіти; цифрові інструменти для підтримки навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку та розладами аутистичного спектру; асистивні технології для учнів з порушеннями опорно-рухового апарату та сенсорними порушеннями; використання інтерактивних платформ та

онлайн-ресурсів для організації дистанційного навчання дітей з ООП в закладах загальної середньої та спеціальної освіти.

Цікавим і практично насиченим було продовження семінару: проведено тренінг за участі Вікторії Коць «Інклюзивне навчання: сутність, принципи, переваги». У форматі тренінгу висвітлено такі питання: сутність і зміст поняття «інклюзивна освіта; поняття «особливі освітні потреби»; особа з особливими освітніми потребами як суб'єкт інклюзивної освіти; аналіз змісту понять «виключення», «сегрегація», «інтеграція».

Упродовж заходу здобувачам освіти та науково-викладацькому складу було презентовано творчо-практичний доробок педагога-практика. Такі заходи є надзвичайно важливими для обміну досвідом та впровадження новітніх підходів у роботі з учнями, що потребують особливої уваги та підтримки.

Також 21 травня тривала робота креативної майстерні «ТВОРЧИ СХОДИНКИ», участь у якій взяли корекційні педагоги закладів дошкільної освіти Луцької міської ради, здобувачі вищої освіти спеціальності 016 Спеціальна освіта та науково-педагогічні працівники кафедри спеціальної та інклюзивної освіти ВНУ імені Лесі Українки.

22 травня 2025 року до Луцького ліцею №27 в рамках науково-методичного семінару завітали викладачі кафедри спеціальної та інклюзивної освіти факультету педагогічної освіти та соціальної роботи ВНУ імені Лесі Українки, а також представники Департаменту освіти Луцької міської ради. З вітальним словом до присутніх звернулася директорка закладу Наталія Гаврилевич. Учасники семінару мали унікальну нагоду заглибитися в практичну сторону інклюзивної освіти, спостерігаючи за фрагментами корекційно-розвиткових занять (Аліна Панасевич, Норета Аветісян, Ольга Наталіч, Марія Стельмашук та ін). Кульмінацією зустрічі стала вистава «Шосте чуття», яка не лише подарувала естетичне задоволення, а й сприяла глибшому розумінню світу дітей з особливими освітніми потребами. Цей захід став не лише професійною подією, а й платформою для живого обміну досвідом між науковцями, педагогами та практиками у сфері інклюзивної освіти. Адаптовані

класи, наявність ресурсної кімнати, чуйність педагогічного колективу до потреб дітей з особливими освітніми потребами залишили приємне враження. Учасники семінару мали унікальну нагоду заглибитися в практичну сторону інклюзивної освіти, спостерігаючи за фрагментами корекційно-розвиткових занять. Спілкування з асистентами вчителя та фахівцями-практиками дозволило глибше зрозуміти виклики й досягнення інклюзивного навчання, а обговорення були наповнені ідеями щодо поглиблення міжкафедральної взаємодії, методичного супроводу та практичної підготовки здобувачів спеціальності 016 Спеціальна освіта.

Варто зазначити, що такі зустрічі – надзвичайно важливі для формування нової інклюзивної культури в українській освіті, для об'єднання теорії та практики.

Атмосфера заходу сприяла щирому, відвертому, незаангажованому спілкуванню, творчій і плідній співпраці.

Висловлюємо щире подяку всім, хто своєю участю підтримав проведення Ювілейної V Всеукраїнської науково-практичної конференції на тему «Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти».

До нових зустрічей! Тримаймо освітній фронт разом!

***Ірина КУЗАВА,***

*доктор педагогічних наук, професор,*

*зав. кафедри спеціальної та інклюзивної освіти*

*ВНУ імені Лесі Українки*

*Андрусік С. В.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС "Магістр",  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

***Науковий керівник:** доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Мартинюк Т. А.***

## **ОСНОВНІ ЕТАПИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДОМ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

Розлади аутистичного спектру (РАС) є складними нейророзвитковими порушеннями, які характеризуються дефіцитом соціальної взаємодії, комунікації та наявністю стереотипних поведінкових моделей [3]. РАС істотно впливає на здатність дитини до спілкування, соціальної взаємодії та мовленнєвої активності. Одним із найпоширеніших проявів РАС є мовленнєві порушення, що ускладнюють процес соціалізації та навчання. Причини таких відхилень криються не лише в психолінгвістичних механізмах, а й у порушеннях нейронних зв'язків між зонами мозку, відповідальними за сприйняття, аналіз, планування мовлення та соціальні функції [2].

Корекційно-розвиткова допомога дітям з аутизмом повинна реалізовуватися в межах міждисциплінарного підходу, із залученням фахівців різних профілів: психіатрів, неврологів, логопедів, дефектологів, психологів, педагогів і батьків. Кожен із них виконує визначену функцію, орієнтуючись на власну спеціалізацію, з метою покращення поведінкових характеристик, мовного розвитку, соціалізації дитини тощо. Початковий етап корекційно-розвиткової роботи з дітьми, які мають розлади аутичного спектра, передбачає налагодження первинної взаємодії з дитиною, що включає встановлення емоційного зв'язку, розвиток емоційної чутливості, формування предметно-маніпулятивної активності, а також стимулювання мовленнєвої діяльності. Наступний етап зосереджений на формуванні навичок самообслуговування, що охоплює розвиток умінь у сфері харчування, самостійної організації дій, дотримання гігієнічних процедур і культурно-побутових навичок.

Психокорекційна підтримка не може бути ефективною без засвоєння академічних знань і практичних умінь. Оскільки когнітивний розвиток дітей з аутизмом має нерівномірний характер, етапність освітнього процесу формується індивідуально, з урахуванням особливостей розвитку кожної дитини. Робота вчителя-дефектолога, логопеда та психолога ґрунтується на постійному і чутливому міжособистісному контакті.

Плануючи корекційне заняття, слід зважати на обмежене коло інтересів дитини з аутизмом – вона, як правило, братиме участь лише в тих видах діяльності, які відповідають її вподобанням. Тому фахівці повинні бути гнучкими у підходах і заздалегідь готувати кілька варіантів ігор чи завдань, які можуть зацікавити дитину [1]. Для ефективного закріплення навичок важливо багаторазово повторювати одні й ті самі ігрові ситуації, що поступово набувають рис стабільного ритуалу.

Діти з аутизмом відрізняються підвищеною сенсорною чутливістю й вразливістю до впливів довкілля, яке часто сприймається ними як джерело стресу. Вони надають перевагу знайомим, прогнозованим об'єктам і візуальним образам. Для полегшення процесу адаптації необхідно здійснювати сенсомоторну інтеграцію: знижувати м'язову напругу, забезпечувати стабільність тіла, досягати рівноваги, покращувати координацію рухів, формувати витривалість, рухову залученість і мобільність [2]. Важливо створити таке середовище, у якому дитина починає відчувати безпеку та зацікавленість у взаємодії з іншими. Індивідуальні заняття хоча й корисні, однак не сприяють формуванню соціальних навичок – для цього потрібна пряма позитивна взаємодія з ровесниками. Тому важливо поступово залучати дитину спочатку до роботи в парі, а згодом – у невеликих групах. Метою цього процесу є розвиток толерантності, здатності сприймати інших, ділитися, слухати співрозмовника, діяти послідовно та взаємозалежно [3].

Після стабілізації емоційного стану дитини важливо активізувати її внутрішні ресурси та підготувати її до систематичного навчання. У цьому контексті вчитель-дефектолог виконує ключову функцію – створення

сприятливих, інклюзивних і безбар'єрних умов для освітнього процесу. На першому етапі здійснюється всебічний збір відомостей про дитину, вивчається супровідна документація, проводиться індивідуальне психолого-педагогічне обстеження за участю дефектолога, вихователя, психолога, лікаря. У цей період також проводиться анкетування та опитування батьків. Потрібно здійснювати цілеспрямоване дослідження особливостей розвитку дитини, що дозволяє виявити рівень сформованості ключових функцій, видів діяльності, а також оцінити її психофізичні ресурси та передбачити ефективність корекційного впливу. Обстеження передбачає використання завдань у наочній формі зі спрощеними вербальними інструкціями, які кілька разів повторюються. Мовленнєві стимули варіюються за гучністю. Головною метою цього етапу є встановлення актуального розвитку та зони найближчого розвитку дитини. Отримані результати слугують підґрунтям для створення персоналізованого плану корекційної підтримки. У свою чергу, педагогічний процес супроводжується постійним моніторингом, що дає можливість фіксувати позитивну динаміку, досягнення конкретних результатів (SMART-цілей), а також коригувати зміст і обсяг освітніх послуг [1].

У випадку успішної адаптації дитини до освітнього середовища необхідно коригувати структуру додаткових послуг, переорієнтовуючи психолого-педагогічну допомогу відповідно до нових потреб учня. Основою такої стратегії є дитиноцентричний підхід, що передбачає гнучке реагування на зміну освітніх запитів. Програма корекції має розраховуватись на кілька місяців і включати ігрові елементи, вправи та спеціально підібрані методики. Новий матеріал вводиться поступово, з акцентом на освоєння однієї навички, яка згодом інтегрується в інші життєві ситуації. Освоєння навичок дітьми з аутизмом є тривалим процесом, що потребує терпіння та послідовності.

Ефективним є покроковий підхід до навчання навичок, який передбачає розбиття кожної дії на елементи за принципом від простого до складного. Поступово зменшується допомога дорослого: від повного фізичного супроводу

(«рука в руці») – до жестів, візуальних підказок і самостійного виконання дій. Цей підхід дозволяє дитині впевнено засвоїти нову поведінку [2].

Одним з ефективних напрямів є ігрові заняття з природними матеріалами: водою, піском, листям, снігом. Такі дії мають заспокійливий та терапевтичний ефект, стимулюють сенсорний досвід, сприяють розвитку мовлення та комунікації. Через взаємодію з природними об'єктами формується пізнавальна активність і елементи сюжетно-рольової гри.

Навчання дітей із аутизмом – це щоденна пошукова та творча діяльність. Тому необхідно, спираючись на класичні методики, активно впроваджувати інноваційні технології та підходи, добираючи до кожної дитини індивідуальний підхід. Ефективними є наступні види діяльності: пальчикові ігри, логоритміка, методика Монтесорі, арттерапія (пісочна, музична, кольоротерапія), крупотерапія, тістопластика, ниткографія, іпотерапія тощо [3]. Допомога дитині з аутизмом – це тривалий процес, у якому навіть незначний крок уперед має високу цінність. Саме з таких маленьких досягнень формується поступ до кращої якості життя. Безперервна система спеціалізованої допомоги, що охоплює всі етапи розвитку, демонструє найвищу ефективність.

### **Список використаних джерел**

1. Корекційні методики і заняття. Міжнародна громадська організація «Дитина з майбутнім». URL: <https://cwf.com.ua/korekcijni-metodiki-autizmu/> (дата звернення: 2.05.2025).
2. Giannetti C. Advancing Robot-Assisted Autism Therapy: A Novel Algorithm for Enhancing Joint Attention Interventions. *arXiv*. 2024. arXiv:2406.10392.
3. Mun J., Kim S., Chung M. Developing an End-to-End Framework for Predicting the Social Communication Severity Scores of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*. 2024. Vol. 54, No. 3. P. 456-470.

**Байраченко А. П.,**  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Брушневська І. М.**

## **РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ЗА ДОПОМОГОЮ АРТТЕРАПЕВТИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Серед актуальних проблем сучасної логопедії особливе місце займає загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), що досить часто діагностується у дітей молодшого шкільного віку. Мовлення зазначеної категорії школярів характеризується труднощами у всіх компонентах мовлення – фонетико-фонематичному, лексико-граматичному, а також у зв'язному мовленні. У зв'язку з цим зростає потреба у використанні ефективних корекційних технологіях, зокрема арттерапії, яка поєднує логопедичний і психотерапевтичний впливи [5, с. 311].

За останні роки на міжнародному рівні та в Україні зростає зацікавленість спеціалістів різних галузей до механізму впливу мистецтва на дитину з особливими освітніми потребами, в тому числі й із загальним недорозвитком мовлення, в освітньому процесі. Мистецтво як суттєвий фактор духовного розвитку особистості здійснює значний вплив на емоційну сферу дитини, а відповідно – й на мовленнєву. Педагогічна арттерапія дає змогу реалізувати всі компоненти корекційно-розвивального процесу в освіті (виховання, навчання, розвиток і корекцію) засобами мистецтва, сприяє стабілізації емоційної сфери (зниженню тривожності, невпевненості в собі, агресивності), успішній адаптації в умовах тимчасового колективу.

Арттерапія – це психокорекційний метод, що ґрунтується на використанні образотворчої, музичної, театральної та інших форм творчої діяльності. Вона сприяє зниженню емоційного напруження школярів, стимулює мовленнєву активність і формує позитивну мотивацію до навчання [2].

Психологічно безпечне середовище сприяє поступовому розвитку граматичної будови мовлення та розширенню словникового запасу [4, с. 275].

Доцільність використання різних напрямів арттерапії в освітньому процесі підтверджується досить значним спектром наукових праць у напрямках: музикотерапії (Т. Борисова, Л. Гаврилова, В. Драганчук, У. Дутчак, Н. Євстігнеєва, Т. Крижанівська, З. Ленів, О. Олексюк, О. Отич, В. Петрушин, Г. Побережна, С. Шушарджан та ін.), образотерапії за допомогою художньої творчості (О. Вознесенська, О. Деркач, А. Захаров, О. Цимбала та ін.), танцювально-рухової терапії (Н. Авраменко, Г. Волкова, І. Вольпер, Л. Мова, В. Паробій, І. Шептун та ін.), пісочної терапії (Т. Грабенко, Н. Дикань, О. Зайва, М. Кисельова, Л. Лебедєва, Н. Маковецька, Н. Сакович, Л. Шик, Н. Юрченко та ін.), лялькотерапії (Л. Галіцина, Н. Зинов'єва, І. Медведєва, Н. Михайлова, О. Федій, Т. Шишова, та ін.), казкотерапії (О. Бреусенко-Кузнєцов, І. Вачков, А. Гнєзділов, Т. Зінкевич-Євстигнеєва, Д. Соколов, О. Тихонова та ін.) тощо [6].

У дітей із ЗНМ III рівня спостерігається низький рівень сформованості лексико-граматичних структур, труднощі в побудові речень, обмежене використання прийменників, займенників, узгодження у роді, числі та відмінку [1]. У них часто також знижена мотивація до мовленнєвої діяльності, що вимагає особливого підходу.

До ефективних методів арттерапії, які можуть бути використані в логопедичній практиці з дітьми із ЗНМ, належать:

- ✓ Казкотерапія – використовується для розвитку зв'язного мовлення, формування граматичних конструкцій та образного мислення;
- ✓ Малювання та ліплення – сприяють розвитку дрібної моторики, що тісно пов'язана з мовленнєвим розвитком;
- ✓ Музикотерапія та ритмопластика – активізують мовленнєву діяльність, полегшують запам'ятовування нових слів і граматичних форм;
- ✓ Пісочна терапія – використовується як засіб створення безпечного мовленнєвого середовища.

Використання арттерапевтичних технологій у логопедичній роботі сприяє:

- підвищенню мовленнєвої активності дитини;
- розвитку граматичної правильності висловлювань;
- покращенню комунікативних умінь;
- гармонізації психоемоційного стану [3].

Отже, арттерапія є ефективним засобом впливу на мовленнєвий розвиток дітей із ЗНМ, оскільки поєднує емоційно-позитивну атмосферу з мовленнєвим навантаженням. Результати впровадження таких технологій свідчать про їх доцільність у системі спеціальної освіти.

### Список використаних джерел

1. Богданова І. В. Формування зв'язного мовлення у дітей дошкільного віку із системним недорозвиненням мовлення засобами казкотерапії. Херсонський державний університет. 2021. URL: <https://ekhsuir.kspu.edu/handle/123456789/16301>
2. Гориславець Т.М. Розвиток зв'язного мовлення дошкільників із загальним недорозвитком мовлення засобом арттерапії. 2023. Криворізький державний педагогічний університет. URL: <https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/8167>
3. Комплекс занять для формування зв'язного мовлення у дітей із ЗНМ. Методичний посібник. Всеосвіта. 2024. URL: <https://vseosvita.ua/library/kompleks-zaniat-dlia-formuvannia-zv'язnoho-movlennia-u-ditei-iz-zahalnym-nedorozvynenniam-movlennia-znm-927674.html>
4. Маркозова А. С. Використання елементів арттерапії у профілактичній роботі із запобігання розвитку дисграфії у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ третього рівня. *Грааль науки*, 2023. №29, с. 273-280. URL: <https://archive.journal-grail.science/index.php/2710-3056/article/view/1456>
5. Прийма В. О. Корекційна робота з дітьми дошкільного віку з ЗНМ засобами арт-терапії / В. О. Прийма, Н. В. Науменко. Харківський природничий форум [Електронне видання] : VI Міжнар. конф. молодих учених, Харків, 18–19 трав. 2023 р. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди [та ін. ; редкол.: Ю. Д. Бойчук, І. А. Іонов, Д. В. Леонт'єв та ін.]. Харків : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 311–313. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/handle/123456789/12168>
6. Синьов В.М. Психолого-педагогічні проблеми дефектології та пенітенціарії. К. : Леся, 2010. 779 с.

**Барабаш О. І.,**  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Брушневська І. М.**

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ЗАСОБАМИ ЛОГОРИТМІКИ**

Одним із основних напрямів розвитку дитини дошкільного віку є формування мовлення. Артикуляційно та граматично правильне мовлення є основою повноцінного психічного і мовленнєвого розвитку дитини та її успішної адаптації в навколишньому середовищі. Дошкільний вік є надзвичайно важливим періодом становлення особистості, коли закладаються основи комунікативної компетентності. Оволодіння темпом, ритмом, тембром, динамікою, інтонацією, літературно правильною вимовою та іншими просодичними характеристиками мовлення в дошкільному віці є важливою передумовою гармонійного психічного та мовленнєвого розвитку дитини. Формування цих аспектів мовлення на ранньому етапі є важливим для забезпечення її успішної адаптації в навколишньому світі та розвитку комунікативних навичок, що складають основу соціальної інтеграції.

Проте в окремих дітей цей процес може ускладнюватися різними мовленнєвими порушеннями, серед яких найбільш поширеним є загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ). Це порушення характеризується порушеннями у розвитку фонетичної, граматичної та лексичної системи мови порівняно з віковими нормами. ЗНМ може мати серйозні наслідки для розвитку мовлення та психічного стану дитини, і без належної корекції може призвести до затримки мовленнєвого розвитку та виникнення труднощів у навчанні й соціалізації [1, с. 19].

З огляду на збільшення кількості дітей із ЗНМ, сьогодні особливо актуальним є пошук ефективних інноваційних підходів до корекційної роботи. Одним із таких сучасних і результативних методів є логопедична ритміка, яка,

інтегруючи елементи музики, руху та мовлення, відкриває нові можливості для активізації психічного розвитку й удосконалення мовленнєвих навичок дошкільників.

Логоритміка – це інтеграція мовлення, рухів та музики. Вона розглядається як система вправ, що сприяє розвитку артикуляції, мовленнєвого дихання, координації рухів та інтонаційної виразності. Логоритміка є ефективним засобом для корекції мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку із ЗНМ, оскільки активізує роботу нервової системи та гармонізує фізичні й психічні процеси, необхідні для розвитку мовлення. Завдяки логоритмічним заняттям діти із ЗНМ можуть компенсувати недоліки мовленнєвого розвитку, покращуючи фонематичне сприйняття та здатність до виразного мовлення. Цей підхід також сприяє розвитку слухової уваги, ритму, звуковимови і мовленнєвих навичок.

Логоритмічні заняття мають чітко визначену структуру, що забезпечує поступовий розвиток у дітей:

1. Розминка – рухові вправи для підготовки до основної діяльності, що сприяють розслабленню та зосередженню уваги.
2. Основна частина – виконання вправ, таких як скандування, співи та рухові ігри, що активізують мовленнєві процеси та фізичну активність.
3. Ігровий блок – рольові та імпровізаційні ігри з мовленнєвими завданнями, які сприяють розвитку креативності, уяви та комунікативних навичок.
4. Завершення – вправи на розслаблення та рефлексію емоційного стану, які допомагають дітям інтегрувати отримані знання та відновити внутрішню гармонію.

Ці заняття можуть проводитися індивідуально, у підгрупах або в групах, залежно від потреб та особливостей дітей.

Сучасний підхід до логоритміки не обмежується лише класичними методами. Щоб зробити логоритмічні заняття ще більш ефективними, цікавими та доступними для дітей із ЗНМ, у корекційній практиці активно

впроваджуються інноваційні технології. Вони урізноманітнюють зміст занять, підвищують мотивацію вихованців і сприяють кращому засвоєнню мовленнєвих навичок.

Відповідно до новітніх тенденцій, логоритміка у корекційній роботі поєднує інноваційні технології з перевіреними педагогічними методиками, створюючи ефективну синергію між традиційними підходами та сучасними можливостями. Інтерактивні мультимедійні засоби, такі як відеоуроки й спеціальні логоритмічні програми, допомагають дітям краще засвоювати матеріал, надаючи можливість взаємодіяти через візуалізацію та інтерактивність. Smart-технології – інтерактивні килими та сенсорні панелі – поєднують фізичну активність із мовленнєвими завданнями, розвиваючи як моторику, так і мовлення. Нейрогімнастика стимулює міжпівкульну взаємодію мозку, активізуючи мовленнєві процеси. Аудіо-тренажери та мобільні застосунки сприяють удосконаленню ритміко-інтонаційної сторони мовлення [3].

Водночас у логоритмічну практику інтегруються традиційні методи, такі як евритмія Еміля Далькрозо, спрямована на розвиток ритмічного відчуття через рухи, музику та тілесне сприйняття. Педагогічні ідеї Володимира Верховинця, побудовані на дитячому фольклорі, народних піснях та іграх, збагачують логоритмічні заняття, стимулюючи мовленнєву активність і творчу уяву дошкільників.

Завдяки гармонійному поєднанню інноваційних технологій, класичних підходів і народної творчості логоритмічні заняття стають більш різноманітними, емоційно насиченими та результативними.

Ефективність корекції мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ значною мірою залежить від взаємодії педагогів та батьків. Педагоги повинні системно інтегрувати інноваційні технології в освітній процес, а батьки – підтримувати мовленнєву активність дітей удома, використовуючи елементи логоритміки в повсякденному житті. Спільна робота педагогів і батьків створює для дітей середовище, яке сприяє всебічному розвитку мовлення та особистості [2, с. 22].

## Список використаних джерел

1. Брушневська І.М. Особливості проведення диференційованих логоритмічних занять з дітьми із різним типом заїкання. *Сучасні теоретичні й прикладні контексти спеціальної та інклюзивної освіти*. Збірник тез доповідей Всеукраїнської науково-практичної конференції (18-19 травня 2022р.). Луцьк : ФОП Іванюк В.П., 2022. С. 19-23

2. Корсун В.А., Денисяк О.М., Базима Н.В. Корекція мовленнєвих порушень у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення засобами логоритміки. *Логопедія*. 2017. №10. С. 21-23.

3. Черніченко Л. Корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку засобами логоритміки. *Науковий електронний журнал Acta Paedagogica Volynienses*. Том 1. №1. 2022. URL: <https://doi.org/10.32782/apv/2022.1.1.37>

**Бінас Л. В.,**  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Сидорук І. І.**

## ОСОБЛИВОСТІ ДІАГНОСТИКИ ТА КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Однією з основних проблем, що впливає на якість навчання, соціалізацію та розвиток дитини є порушення мовленнєвого розвитку у дітей. Вчасна діагностика та якісна корекція є основою для подолання мовленнєвих порушень.

Молодший шкільний вік, що включає період з 6 до 10 років, є активним часом розвитку всіх сторін мовлення. У цей період, згідно з дослідженнями, очікуються певні мовленнєві досягнення. Розкриємо їх нижче.

Так, до 6-7 років діти засвоюють правильну вимову всіх звуків рідної мови, розвивають фонематичні звуки, що є основою для подальшого, успішного оволодіння читанням та письмом. У цьому віці значно зростає словниковий запас, активно засвоюються нові слова. Діти починають правильно вживати абстрактні поняття та переносні значення. Вдосконалюються граматичні навички. Діти правильно узгоджують слова в

реченнях за родом, числом, відмінком, вживають у мовленні різні часові форми дієслів.

У зв'язному мовленні діти молодшого шкільного віку самостійно складають невеличкі розповіді, описують предмети та зображення, переказують почуте. Розповіді набувають більш логічного, послідовного значення.

З початком навчання у закладі загальної середньої освіти велика увага приділяється розвитку навичок читання та письма. Діти оволодівають звуко-буквеним аналізом, навчаються читати склади, слова та прості речення. Водночас розвивається і вміння записувати прочитане чи почуте.

Ці вікові норми є приблизними, темп розвитку дітей може відрізнятись. Та враховуючи ці очікувані досягнення можна вчасно виявити у дітей труднощі в мовленнєвому розвитку та надати допомогу [1].

Процес діагностики починається з ретельного збору анамнезу. Він дає змогу зібрати детальну інформацію про ранній мовленнєвий розвиток дитини, попередні захворювання, загальний стан здоров'я, наявність мовленнєвих розладів у сімейному анамнезі. При цьому враховуються українські медичні стандарти та особливості розвитку, прийняті в нашій країні.

Після збору анамнезу починається логопедичне обстеження, яке включає перевірку артикуляційного апарату, мовленнєвого дихання, звуковимови, фонематичного слуху та сприйняття, аналіз словникового запасу та граматичної структури мовлення, аналіз зв'язного мовлення, обстеження читання та письма.

Усе обстеження проводиться за допомогою адаптованих логопедичних посібників, мовленнєвих матеріалів.

Одночасно з логопедичним обстеженням проводиться також психологічне обстеження для оцінки когнітивних функцій дитини, таких як увага, пам'ять, мислення, емоційно-вольова сфера [2].

В українській логопедії логопедична робота ґрунтується на певних принципах, які забезпечують ефективність та сучасність.

Одним з основних принципів є якнайшвидший початок корекції мовленнєвих порушень. Другий – системність та послідовність корекційної роботи, відповідність віковим нормам.

Враховуючи індивідуальність кожної дитини складається індивідуальна програма розвитку, яка враховує особливості порушення, наявні освітні труднощі, можливості, потреби.

Задля досягнення ефективності корекційної роботи, використовується комплексний підхід, який передбачає тісну взаємодію вчителя-логопеда з психологами, педагогами, медичним персоналом.

Для більшого зацікавлення та включення дитини у роботу використовується різноманітний дидактичний, ігровий, мовленнєвий матеріал: вірші, загадки, логічні ігри, вправи на розвиток мовлення.

Одним з важливих аспектів корекції мовленнєвого розвитку є співпраця з батьками. Під час роботи логопед надає батькам рекомендації, проводить консультації, що впливає на створення єдиного мовленнєвого середовища для дитини.

Ключовим напрямом логопедичної роботи є корекція звуковимови з дітьми молодшого шкільного віку. Його головна мета – формування правильної артикуляції, дихання та вимови звуків рідної мови, що впливає на загальний мовленнєвий розвиток та комунікацію.

Починається корекція звуковимови з артикуляційної гімнастики, яка розвиває та зміцнює мовленнєві органи та готує їх до правильної вимови. Далі вчитель-логопед виконує постановку певних звуків за допомогою моделювання та зорових підказок. Після цього відбувається автоматизація звуків у складах, словах у різних позиціях, реченнях та зв'язному мовленні. На останньому етапі відбувається диференціація схожих звуків ([ш] – [с], [р] – [л]), що допомагає усунути помилки у спілкуванні. Враховуючи це, корекція включає послідовну роботу від тренування артикуляції до формування стійких мовленнєвих навичок [3].

Таким чином, своєчасна діагностика та комплексна корекція порушень мовленнєвого розвитку у молодшому шкільному віці є критично важливими для забезпечення успішного навчання та ефективної соціалізації дитини. Виявлення труднощів на ранньому етапі дає змогу уникнути вторинних порушень у розвитку мовлення, мислення, емоційної сфери й сприяє формуванню позитивної навчальної мотивації. Особливу роль у процесі корекції відіграє міждисциплінарний підхід, що передбачає тісну співпрацю вчителя-логопеда, психолога, педагога, медичних фахівців, а також активну участь батьків як рівноправних партнерів у підтримці дитини. Подальші дослідження в галузі діагностики та корекції порушень мовленнєвого розвитку мають бути спрямовані на розробку більш точних методик виявлення мовленнєвих порушень, удосконалення індивідуалізованих програм втручання та поглиблення розуміння нейропсихологічних механізмів мовленнєвого розвитку.

#### **Список використаних джерел**

1. Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика мовленнєвого розвитку дітей. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2011. 672 с.
2. Піскун В.В. Дитяча психологія: навчальний посібник. Київ: Академвидав, 2016. 352 с.
3. Трофименко Т.І. Логопедичні заняття з корекції звуковимови. Київ: Шкільний світ, 2012. 128 с.

*Бондар О. В.,  
здобувач вищої освіти 2 курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Житомирського державного університету імені Івана Франка, м. Житомир  
**Науковий керівник:** кандидат психологічних наук, доцент  
кафедри психології, логопедія та інклюзивної освіти **Максимець С. М.***

### **РОЗВИТОК УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ МНЕМОТЕХНІКИ**

Проблема розвитку усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями залишається надзвичайно актуальною в сучасній дошкільній освіті України. Порушення мовленнєвого розвитку на ранніх етапах

онтогенезу зумовлює необхідність пошуку ефективних методів і засобів корекційно-розвивальної роботи, оскільки саме в дошкільному віці закладаються основи мовленнєвої компетентності. У цьому контексті особливу увагу привертають засоби мнемотехніки, які завдяки своїй наочно-образній природі дозволяють ефективно впливати на розвиток мовленнєвих процесів у дітей з порушеннями мовлення. Дослідження впливу мнемотехнічних прийомів на мовленнєвий розвиток дошкільнят з порушеннями мовлення представлені в роботах багатьох вітчизняних науковців, що підтверджує значущість цього напрямку в логопедичній практиці. Використання спеціально розроблених мнемотаблиць, мнемодоріжок, схем та символів допомагає дітям засвоювати та відтворювати мовленнєвий матеріал, активізувати словниковий запас, розвивати граматичну будову мовлення та зв'язне мовлення в цілому. Впровадження мнемотехніки в корекційно-розвивальний процес дозволяє оптимізувати процес навчання дітей з мовленнєвими порушеннями та підвищити його результативність.

Мнемотехніка як ефективний засіб корекції мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку базується на принципі поєднання слова й образу, що значно полегшує процес запам'ятовування інформації та її відтворення. У науково-методичній літературі мнемотехніка визначається як "сукупність спеціальних прийомів і способів, що полегшують запам'ятовування необхідної інформації та збільшують обсяг пам'яті шляхом утворення додаткових асоціацій" [2, с. 8]. Особливістю застосування мнемотехніки в роботі з дітьми, які мають порушення мовлення, є системність і поступовість введення мнемонічних засобів у навчальний процес. Пухальська І. В. наголошує, що мнемотехніка для дітей старшого дошкільного віку з порушеннями мовлення має бути адаптованою до їхніх індивідуальних особливостей та пізнавальних можливостей, що забезпечить ефективність її застосування в корекційній роботі [1, с. 27]. У роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями важливо враховувати наявність супутніх розладів, зокрема порушень уваги, пам'яті та мислення, що впливають на здатність дитини

засвоювати та відтворювати мовленнєвий матеріал. Використання мнемотехніки дозволяє нівелювати ці труднощі шляхом створення асоціативних зв'язків між словами та образами, що полегшує процес запам'ятовування та відтворення інформації.

У процесі корекційно-розвивальної роботи з дітьми, що мають мовленнєві порушення, застосовуються різноманітні мнемотехнічні засоби, серед яких найбільш поширеними є мнемоквадрати, мнемодоріжки та мнемотаблиці. Мнемоквадрати представляють собою окремі схематичні зображення, що символізують предмети, явища, дії чи ознаки [3, с. 15]. Мнемодоріжки є більш складною структурою і складаються з послідовності мнемоквадратів, об'єднаних спільною тематикою чи сюжетом. Відповідно до досліджень Турченко Н. В., найбільш ефективними для розвитку зв'язного мовлення є мнемотаблиці – схеми, в яких закодована певна інформація (вірш, загадка, скороговка, казка тощо) [3, с. 18]. Використання мнемотаблиць у процесі навчання переказу художніх творів дозволяє дітям з мовленнєвими порушеннями краще запам'ятовувати послідовність подій, логічні зв'язки між ними, точніше відтворювати зміст тексту. Активне застосування мнемотаблиць сприяє збагаченню словникового запасу дітей, формуванню граматично правильного мовлення та розвитку зв'язного мовлення в цілому.

Ефективність застосування мнемотехніки в корекційній роботі з дітьми, що мають порушення мовлення, підтверджується результатами численних досліджень. Зокрема, Максимчук Т. В. у своєму посібнику демонструє, що систематичне використання мнемотехнічних прийомів дозволяє значно покращити показники мовленнєвого розвитку дітей з мовленнєвими порушеннями [2, с. 23]. Автор наголошує на необхідності дотримання певних принципів при застосуванні мнемотехніки: принципу наочності, доступності, систематичності та послідовності [2, с. 25]. На думку дослідників, особливу увагу слід приділяти розробці мнемотаблиць, які повинні бути зрозумілими для дітей, відповідати їхнім віковим особливостям та рівню мовленнєвого розвитку. Пашкова Н. та Бутенко В. наголошують, що використання мнемотехніки в

роботі з дітьми, які мають мовленнєві порушення, має враховувати індивідуальні особливості кожної дитини та базуватися на діагностичних даних щодо стану її мовленнєвого розвитку [4, с. 42].

Застосування мнемотехніки в контексті дидактичної гри є одним із найбільш продуктивних підходів до розвитку усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями. Садовнік А. В. підкреслює, що поєднання мнемотехніки та ігрової діяльності створює оптимальні умови для активізації мовленнєвих процесів у дітей з порушеннями мовлення [5, с. 37]. Дидактичні ігри з використанням мнемотехнічних прийомів сприяють розвитку фонематичного слуху, збагаченню словникового запасу, формуванню граматично правильного мовлення та розвитку зв'язного мовлення. На думку дослідників, ефективними є такі ігри, як "Розшифруй загадку", "Мнемоланцюжок", "Склади розповідь за мнемотаблицею" тощо [2, с. 30]. Важливо, щоб дидактичні ігри були цікавими для дітей, відповідали їхнім віковим та індивідуальним особливостям. Пухальська І. В. зазначає, що при розробці дидактичних ігор з використанням мнемотехніки необхідно враховувати наявні у дітей мовленнєві порушення та спрямовувати ігрову діяльність на їх корекцію [1, с. 45]. Систематичне проведення таких ігор у рамках корекційно-розвивальних занять сприяє підвищенню мовленнєвої активності дітей з порушеннями мовлення та формуванню у них мовленнєвої компетентності.

Підсумовуючи результати теоретичного дослідження з проблеми розвитку усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобами мнемотехніки, можна зробити висновок про високу ефективність цього методу в корекційно-розвивальній роботі. Мнемотехніка, завдяки поєднанню вербального та невербального компонентів, дозволяє активізувати мовленнєві процеси у дітей з порушеннями мовлення та сприяє формуванню у них мовленнєвої компетентності.

Таким чином, мнемотехніка є ефективним засобом розвитку усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями і

може бути рекомендована для широкого використання в корекційно-розвивальній роботі логопедів та вихователів дошкільних навчальних закладів. Перспективи подальших досліджень полягають у розробці комплексної програми з використання мнемотехніки для розвитку різних аспектів мовлення у дітей з різними видами мовленнєвих порушень.

### **Список використаних джерел**

1. Пухальська І. В. Розвиток мовленнєвої активності старших дошкільників з порушеннями мовлення засобами мнемотехніки : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2023. 89 с.
2. Максимчук Т. В. Прийоми мнемотехніки як засіб формування зв'язного мовлення дошкільників : практичний посібник. Київ : Освіта України, 2022. 112 с.
3. Турченко Н. В. Навчання дітей старшого дошкільного віку переказу художніх творів за допомогою мнемотехніки. Запоріжжя : Просвіта, 2021. 76 с.
4. Пашкова Н., Бутенко В. Використання засобів мнемотехніки для розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Дошкільна освіта. 2023. №2. С. 38-45.
5. Садовнік А. В. Розвиток усного мовлення дітей старшого дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями засобом дидактичної гри : кваліфікаційна робота. Кривий Ріг, 2023. 82 с.

***Боровська І В.,**  
вчитель-логопед Крупівського НРЦ  
відокремленого дошкільного відділення «Сонечко», м. Ківерці*

## **ОСНОВНІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ КОМУНІКАЦІЇ ТА МОВЛЕННЯ**

На фоні розгалуженої системи спеціального навчання та впровадження інклюзивної освіти для різних категорій дітей, які мають порушення розвитку, важливо визначити особливості індивідуального навчання дітей зі складними порушеннями психофізичного та мовленнєвого розвитку. Останніми роками спостерігається тенденція до збільшення кількості означеної категорії дітей.

Більшість дітей із комплексними порушеннями розвитку не здатні засвоїти навчальний матеріал у строки, передбачені корекційними навчальними програмами, а також вони мають специфічні труднощі в процесі соціальної

інтеграції. Через складність, або взагалі не спроможність навчання у інклюзивному освітньому просторі за одним типом порушення, дітям цієї категорії необхідне навчання у спеціальних закладах освіти. Існує, також, окрема категорія дітей, які через особливості розвитку, спричинені глибиною та складністю наявного в них комплексного порушення потребують організації індивідуального навчання. Через недоліки системи спеціальної освіти такі діти в більшості випадків позбавлені можливості оволодіти навичками, необхідними для самостійного життя в суспільстві.

Аналіз наукових досліджень свідчить про акцентування уваги вітчизняних та зарубіжних науковців на питаннях формування мовленнєвої компетентності дітей дошкільного віку, що забезпечує не лише соціальну адаптацію, але й виступає основним інструментом засвоєння шкільних знань. Про це свідчать праці С. Коноплястої, А. Богуш, М. Вашуленко, В. Тищенко, І. Кузави, Л. Низьковської, Л. Пироженко, Л. Покроєвої, К. Прищепи.

Етіологія подібних порушень представлена п'ятьма основними чинниками:

- фізіологічний аспект (несформованість або недорозвинення усного мовлення, сенсорні утруднення);
- психологічний аспект (затримка розвитку вищих психічних функцій: уваги, пам'яті);
- генний аспект (спадкова обтяженість, конституціональна схильність, етіопатогенетичний чинник);
- нейропсихологічний аспект (вплив функціональної асиметрії півкуль головного мозку);
- соціальний аспект.

Своєчасне виявлення причин, що приводять до неуспішності дітей, точне визначення диференціальних ознак і механізмів порушень, відмінність їх від інших, неспецифічних помилок надзвичайно важливі для відповідної корекційної діяльності, розробки цілісної системи роботи з виправлення цих порушень та попередження майбутньої шкільної дезадаптації в цілому.

Більшість людей умовно можна зарахувати до трьох основних груп за ступенем вираженості каналів отримання і засвоєння інформації: візували - люди, як сприймають інформацію головним чином через зорові аналізатори; аудіали - люди, які сприймають інформацію переважно через слухові канали; кінестетики - люди, які сприймають інформацію в основному через тактильні засоби контролю. Як найповніше уявлення про об'єкти, що сприймаються, можна отримати за умови їх сприймання декількома органами чуття, що дозволяє сприймати різні властивості об'єктів за допомогою різних сенсорних систем (зір, слух, дотик, кінестетична чутливість тощо).

Досвід показує, що категорії дітей з порушеннями мовлення та комунікації потребують специфічних корекційних впливів, оскільки:

- з одного боку, розлади фонетико-фонематичного сприймання перешкоджають повноцінному відтворенню звуків;

- з іншого - маючи в більшості випадків порушення у сфері просторового сприймання і несформованість кінестетичних відчуттів органів апарату артикуляції, діти зазнають значних труднощів у зіставленні графічного зображення звуку з власним артикуляційним укладом.

Корекційна робота із застосуванням методів активізації рухового сприймання дозволяє зробити висновок про доцільність і обґрунтованість застосування технологій, спрямованих на активізацію аналізаторів, що відповідають за так звану моторну інтеріоризацію дійсності, дозрівання якої з дитячого віку забезпечує отримання адекватної інформації про навколишній світ. До моменту початку шкільного навчання діти вже володіють колосальним об'ємом інформації.

Отже, актуальність акценту педагогічної допомоги і підтримки дітей з порушенням мовлення та комунікації надзвичайно важлива у корекційній роботі.

### **Список використаних джерел**

1. Боряк О. (2023). Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. Київ, 2019. 566с. URL:

<https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4e1cc303-305c-4ae5-a861-c53a75f51866/content>

2. Геращенко С., Матющенко І. (2023). Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис*. 2023. № 44. С.29-33.

3. Конопляста С.(2010). Логопсихологія :навч. посіб: С. Ю. Конопляста, Київ, 2010. 215 с.

4. Кузава І., Луканьова Л.(2023). Науково-практичні засади організації дошкільної інклюзивної освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. 2023. № 2 (5). С. 64–92.

**Брушневська І. М.,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

## **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ**

Діти дошкільного віку природньо активно опановують мовлення, оскільки це зумовлено їхніми актуальними потребами у пізнанні, комунікації, самореалізації. Мовлення сприяє формуванню їхнього інтелектуального потенціалу, збільшує пізнавальну активність, якісно розширює світогляд, стимулює і збагачує комунікативні навички.

Моніторингові дослідження оцінювання показників фізичного та психічного здоров'я дитячого населення України на сучасному етапі засвідчують несприятливу тенденцію до зростання кількості дітей дошкільного віку, які мають ті чи інші мовленнєві труднощі. Щороку дефектологи, вчителі-логопеди фіксують коморбідність розладів, зміну вікових параметрів порушень психофізичного розвитку, перебігу мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку.

Практика роботи з дітьми старшого дошкільного віку, навіть із незначними мовленнєвими порушеннями, дає підстави констатувати їхні відмінності від своїх однолітків. Це виявляється у тому, що вони невиправдано хвилюються, соромляться, не вірять у власні сили, не вміють поставити собі мету і йти до неї. Часто такі дошкільники можуть бути дратівливими, збудженими,

розгальмованими, неспокійними, непосидючими; їхній настрій швидко змінюється внаслідок емоційної нестійкості. У окремих дітей спостерігається загальмованість, зниження розумової працездатності, зниження уваги. Досить часто мовленнєві порушення цієї категорії дітей викликані нестійкістю уваги й пам'яті, недостатністю регулюючої функції мовлення, порушеннями пізнавальної діяльності.

Психологічні особливості дітей з порушеннями мовлення знаходяться у прямій залежності від клінічного діагнозу, якості та ступеня порушення, його причин, коморбідності. Зокрема, діти, порушення мовлення яких зумовлені органічними ураженнями центральної нервової системи, швидко виснажуються, втомлюються передусім у розумових видах діяльності.

Для дітей дошкільного віку, що мають мовленнєві труднощі, ігрова діяльність виступає необхідною умовою всебічного розвитку особистості та інтелекту. Але порушення загальної та мовленнєвої моторики сприяють швидкому стомленню дітей у грі, у них виникають труднощі швидкої зміни динамічного стереотипу. Тому в іграх вони не можуть одразу переключитися з одного виду діяльності на інший, частіше змінюють партнера для гри. Їхні контакти здійснюються в основному на більш низькому рівні організації у порівнянні із дітьми, які взагалі не мають жодних мовленнєвих проблем. Такі діти втрачають можливість спільної діяльності із однолітками через неправильну звуковимову, аграматизми, невміння виразити свої думки, побоювання виглядати смішними, хоча правила і зміст гри для них зрозумілі [2].

В ході ігрового спілкування у дітей дошкільного віку переважають невербальні форми, в основному це безсюжетні рухливі ігри. В іграх та колективних завданнях вони частіше виступають глядачами або беруть на себе другорядні ролі. Деякі діти у якості компенсації невпевненості проявляють в іграх недоречні фантазії, резонерство, відмовляються визнавати помилки.

Така поведінка пояснюється ослабленістю умовно-рефлекторної діяльності, повільним створенням диференціювання, нестійкістю мнемічних процесів, що утруднюють включення таких дітей у колективні ігри.

Структура психічного розвитку дитини з особливостями розвитку надзвичайно складна. Всі психічні процеси (сприйняття, увага, пам'ять, мислення, уява) пов'язані з мовленням. Мовлення формується під впливом вищих психічних функцій, а вони, в свою чергу, розвиваються під впливом мовлення. Тому при аналізі та корекції мовленнєвих порушень важливо враховувати особливості формування психічних функцій, їх вплив на всі сфери особистісного розвитку дитини та на розвиток мовлення.

Зокрема, у дітей із ЗНМ (а це найбільш чисельна категорія дошкільників) спостерігається різний рівень сформованості психічних функцій у цілому. Недорозвиток першої сигнальної системи – мовлення – призводить до порушення другої сигнальної системи – психічних процесів: мислення, пам'яті, уваги, сприймання та уявлень. Аналіз літературних джерел і практики виховання та навчання дошкільників зі складними мовленнєвими розладами (Н. Пахомова, Ю. Рібцун, Є. Соботович, Л. Трофименко та ін.) свідчить про порушення у дітей із ЗНМ зорового і фонематичного сприймання, слухової та зорової уваги, вербальної пам'яті, словесно-логічного й абстрактного мислення, емоційно-вольової сфери, що в цілому негативно впливає на їхній загальний та мовленнєвий розвиток.

У більшості дітей із ЗНМ переважає наочно-дійове мислення, яке потребує постійних дій із предметами. Складно дається дітям узагальнення понять, що відносяться до наступних категорій: фрукти, овочі, одяг, взуття, меблі, посуд, транспорт. Передбачення розвивається із значними труднощами. Їм складно сказати, що відбудеться в результаті взаємодії об'єктів, на основі їх просторового розташування.

Увага дітей із ЗНМ характеризується нестійкістю, зменшеною концентрацією, низьким рівнем довільності, загальмованістю, що призводить до складнощів у структурі діяльності, плануванні дій, аналізу та синтезу

сприймаючої інформації; труднощів при виконання завдань за словесною інструкцією; диференціації кольорів, форм, розрізень фігур тощо.

У дітей із порушенням мовлення в дошкільному віці має місце знижений обсяг усіх видів пам'яті, порівняно з нормою. Рівень слухової пам'яті безпосередньо пов'язаний із мовленнєвим розвитком: чим гірше мовлення, тим гірша слухова пам'ять. Зорова пам'ять перебуває в межах норми. Для дітей з порушенням мовлення властивий недостатній розвиток мимовільної пам'яті. Те, що діти із звичайним розвитком запам'ятовують легко, у дітей із ЗНМ потребує значних зусиль. Однією із причин недостатньої продуктивності мимовільної пам'яті є знижена пізнавальна активність. Особливості довільного запам'ятовування виявляються у нижчій продуктивності, порівняно з нормою.

Смислова, логічна пам'ять у дітей відносно збережена, але відзначається зниження вербальної пам'яті, продуктивності запам'ятовування. Їм важко запам'ятовувати складні, багатоступеневі інструкції. Вони не можуть відтворити завдання в певній послідовності, забувають, "гублять" елементи завдань. В деяких випадках це призводить до обмеження можливостей розвитку пізнавальної діяльності [1, с. 201].

Виходячи з концепції модернізації змісту корекційної освіти, логічно виникає необхідність по новому розглянути проблематику ефективності корекції та оптимізації організації системи допомоги дітям із порушеннями мовлення. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває вдосконалення існуючих і створення нових ефективних засобів на основі інноваційних технологій, методів і прийомів профілактики та корекції мовленнєвих порушень, що підвищують потенційні можливості гармонійного й цілісного розвитку особистості дитини з мовленнєвими порушеннями.

### **Список використаних джерел**

1. Брушневська І.М. Дослідження сформованості мислительних операцій у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання гуманітарних наук: міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич : Видавничий дім «Гельветика», 2020. Вип. 27. Том 1. С. 199-206. DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863.1/27.203400>

2. Конопляста С. Ю. Логопсихологія : навч. посіб / С. Ю. Конопляста, Т. В. Сак ; за ред. д-ра пед. наук, проф. М. К. Шеремет. К. : Знання, 2010. 294 с.

*Брушневська І. М.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*  
*Нікітюк О. А.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ**

Актуальність проблеми розвитку мовлення у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру (РАС) зумовлена стрімким зростанням поширення цього феномену та його глибоким впливом на всі сфери життєдіяльності дитини. Сьогодні аутизм визнається не лише як медико-психологічна, а й як соціально-педагогічна проблема, що вимагає системного підходу та міждисциплінарної взаємодії. У контексті дошкільного віку особливої ваги набуває проблема мовленнєвого розвитку дітей з розладами аутистичного спектру, адже саме у цей період формуються базові передумови комунікації, що закладають основу для подальшої соціалізації.

Діти з РАС мають характерні мовленнєві особливості, серед яких – затримка або відсутність мовлення, ехололія, неправильне використання займенників, труднощі в розумінні зверненої мови, а також порушення просодичних аспектів мовлення. У більш тяжких випадках діти не виявляють бажання до вербального контакту взагалі, що зумовлено порушенням здатності до спільної уваги, ігноруванням соціальних стимулів та недостатністю або відсутністю зорового контакту. Сутність цих порушень полягає у глибинній дисфункції сенсомоторної системи, що визначає не лише рівень мовленнєвих навичок, а й загальну здатність дитини до емоційної та пізнавальної взаємодії зі світом [1, с. 8].

Сучасна клініко-психологічна наука визначає аутизм як мультифакторне порушення, що має генетично обумовлену, нейробіологічну природу. Патогенез РАС пов'язується з нейродизонтогенетичними процесами, порушеннями обміну нейромедіаторів, дефіцитом мієлінізації білої речовини мозку, а також впливом окисного стресу. Наявні гіпотези доповнюються когнітивними та нейропсихологічними моделями, зокрема концепцією порушення дзеркальних нейронів, яка пояснює нездатність до емпатії, труднощі з розумінням інтенцій співрозмовника та обмеження у сфері соціального пізнання [1, с. 9].

Л. Кирилова зазначає, що мовленнєвий розвиток дітей з РАС тісно пов'язаний з рівнем їхньої когнітивної, емоційної та соціальної зрілості. У практиці часто зустрічаються випадки, коли вербальні навички наявні, але не функціональні: дитина може відтворювати слова, однак не використовує їх з метою спілкування. Словниковий запас формується ізольовано, не підкріплюється досвідом спільної діяльності, що спричиняє фрагментарність мовної картини світу. Мовлення таких дітей позбавлене інтонаційної виразності, часто супроводжується монотонністю, або ж – неприродно наголошеним емоційним забарвленням [2, с. 38].

Підхід до розвитку мовлення дітей з аутизмом має ґрунтуватися на розумінні природи їхнього порушення як якісно іншого шляху розвитку, що потребує адаптації методів навчання та корекції. Одним із перших завдань є формування передумов комунікативної взаємодії – розвитку спільної уваги, здатності наслідувати, включення до ігрової діяльності. Ці фактори є критично важливими, оскільки без базової комунікативної мотивації неможливе ефективне опанування мовлення.

На думку М. Вітомської, особливе місце в системі мовленнєвої корекції займають альтернативні та додаткові засоби комунікації (АДЗК), такі як жестова мова, піктограми, картки з візуальними підказками (PECS), які дозволяють дитині висловлювати потреби, навіть у разі повної відсутності вербальної мови. У багатьох випадках саме АДЗК стає стартовим майданчиком

для формування початкових мовленнєвих функцій. Варто зазначити, що використання альтернативної комунікації не перешкоджає розвитку мовлення, як вважалося раніше, а навпаки – полегшує входження дитини в мовленнєве середовище [3, с. 10 -11].

Позитивні результати у мовленнєвій сфері демонструє системне поєднання логопедичних занять із сенсорною інтеграцією, моторною терапією та психологічною підтримкою. Комплексний підхід дозволяє впливати на глибинні механізми порушення – зокрема, на порушення артикуляційної моторики, фонематичного слуху, слухового сприймання, а також розвитку дрібної моторики, що безпосередньо пов'язана з мовленнєвими навичками. Ефективним також є залучення до логопедичної роботи методів поведінкової терапії (АВА-терапії), які акцентують увагу на підкріпленні правильної реакції та закріпленні мовленнєвих навичок через структуровану ігрову взаємодію [3, с. 12].

Необхідно враховувати, що мовленнєвий розвиток дітей з РАС є тривалим процесом, що вимагає послідовності, толерантності та співпраці всіх учасників освітнього процесу: логопеда, дефектолога, психолога, вихователя, батьків. Надзвичайно важливо забезпечити сталість умов, зниження рівня тривожності, передбачуваність подій, адже будь-який стресовий фактор може мати регресивний вплив на вже досягнутий прогрес [4, с. 90].

Отже, розвиток мовлення у дітей дошкільного віку з розладами аутистичного спектру є надзвичайно складним, проте можливим завданням, реалізація якого потребує високого професіоналізму, науково обґрунтованих методик та індивідуального підходу. Основною умовою успішного формування мовленнєвих навичок є рання діагностика, своєчасне залучення фахівців та побудова цілісної системи підтримки дитини. Саме інтеграція логопедичних, педагогічних, психологічних і медичних зусиль створює передумови для активізації мовленнєвого потенціалу дитини, сприяючи її соціалізації, когнітивному зростанню та набуттю базових комунікативних компетенцій.

## Список використаних джерел

1. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку : автореф. дис. канд. пед. наук. Київ, 2014. 21 с.
2. Вітомська М.В. Сучасні підходи до ерготерапії дітей з розладами аутистичного спектра. *Український журнал медицини, біології та спорту*: Дніпро, 2021, Том 6, №2 (30). С. 7-12.
3. Головченко С. М. Корекційно-відновлювальна допомога дітям з аутичними проявами в поведінці. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2(50). Ч. I. С. 86-91.
4. Кирилова Л. Г. Розлади аутистичного спектра в дітей раннього віку: еволюція поглядів та можливості діагностики (частина 1) / Л.Г. Кирилова, О. О. Мірошников, О. О. Юзва. *Міжнародний неврологічний журнал*. 2020. Т. 16, № 4. С. 37-42.

**Волін О. В.,**  
*аспірант I року навчання*  
*спеціальності 016 Спеціальна освіта,*  
*Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*  
**Науковий керівник:** кандидат філологічних наук,  
*доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти* **Мацюк З.С.,**

## НЕДИСКРИМІНАЦІЙНА ТЕРМІНОЛОГІЯ В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ

Використання недискримінаційної термінології в інклюзивній освіті є фундаментальним принципом, що відображає повагу до гідності кожної дитини та сприяє створенню справді інклюзивного середовища. Це не просто питання ввічливості, а важливий інструмент для формування позитивного сприйняття різноманітності та запобігання стигматизації.

Фахівці, які працюють з дітьми та дорослими з інвалідністю мають бути ознайомленими із відповідними нормативними документами, а саме з міжнародними документами:

*Конвенцією ООН про права дитини* (ратифікована Україною 27 лютого 1991 року). Зокрема Стаття 23 цієї Конвенції визнає право дитини з інвалідністю на особливе піклування, освіту, підготовку до активного та

повноцінного життя в умовах, що забезпечують її гідність, сприяють її самостійності та полегшують її активну участь у житті суспільства.

*Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю (ратифікована Україною 16 грудня 2009 року), зокрема стаття 24 цієї Конвенції гарантує «право осіб з інвалідністю на інклюзивну освіту на всіх рівнях без дискримінації та на основі рівних можливостей. Держави-учасниці зобов'язуються забезпечити розумне пристосування до індивідуальних потреб» [3].*

У Законі України «Про освіту» у ст. 20 «виокремлені основні моменти інклюзивного навчання а також визначені необхідні умови навчання дітей з особливими освітніми потребами у спеціальних та інклюзивних класах (групах)» (ст. 56). Визначений Порядок організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах [1].

Запровадження інклюзивної освіти в Україні спричинило потребу в оновленні термінів, що описує особливості розвитку та можливості осіб з інвалідністю. Ці корективи також були зумовлені міжнародними стандартами, які підкреслюють необхідність поважати гідність кожної людини та боротися зі стереотипами й дискримінацією осіб з інвалідністю. Проте, досвід показує, що зміна термінів не завжди призводить до зміни ставлення суспільства, особливо до осіб з інвалідністю. Це ускладнює успішне впровадження інклюзивної освіти та реалізацію принципів гідності кожної людини.

Усвідомлення ролі та важливості використання коректних термінів щодо функціональних можливостей людини є ключовим і для фахівців, і для створення толерантного та інклюзивного суспільства. Тому виникає потреба у використанні недискримінаційної термінології, зокрема: дитина з порушеннями зору (замість «сліпа дитина»), дитина з порушеннями слуху (замість «глуха дитина»), дитина з порушеннями опорно-рухового апарату (замість «дитина-ДЦП», якщо це не є самоідентифікацією), дитина з синдромом Дауна (саме «з синдромом Дауна», а не «дитина Дауна»), дитина з труднощами у навчанні (замість «слабкий учень»), дитина з емоційно-вольовими розладами (замість стигматизуючих психіатричних діагнозів без потреби), дитина, яка потребує

додаткової підтримки в навчанні, дитина з особливими освітніми потребами (ООП) (як загальний, прийнятний термін).

Запропонована нова термінологія вказує на певні потреби та функціональні можливості, які варто враховувати в розбудові освітнього процесу для осіб з інвалідністю. Сьогодні затверджена така термінологія:

- діти з особливими освітніми потребами, у тому числі з інвалідністю;
- діти з порушеннями зору /слух, / опорно-рухового апарату / інтелекту (легкого, помірного, тяжкого та глибокого ступеня) / спектру аутизму (за ознаками) та з аутизмом (окремі ознаки) / складними порушеннями (у поєднанні декількох порушень або супутніх ускладнень у т.ч. медичних – коморбідних);
- діти з особливостями інтелектуального розвитку замість дитина з розумовою відсталістю;
- дитина з аутизмом або дитина з розладом аутистичного спектра (РАС), що підкреслює, що аутизм є частиною особистості, а не визначає її повністю [2].

Використання недискримінаційної термінології в інклюзивній освіті є фундаментальним принципом, що відображає повагу до гідності кожної дитини та сприяє створенню справді інклюзивного середовища. Це не просто питання ввічливості, а важливий інструмент для формування позитивного сприйняття різноманітності та запобігання стигматизації.

Педагоги повинні бути взірцем у використанні недискримінаційної мови та заохочувати до цього здобувачів освіти. Важливо обговорювати питання термінології в колективі та з батьками, щоб сформувати спільне розуміння. Необхідно виявляти та корегувати випадки використання дискримінаційної мови з повагою та метою навчання.

Обізнаність фахівців з актуальними законодавчими актами та новою термінологією сприятиме їх професійній коректності. Це стане основою для створення належних умов та якісного проведення корекційно-розвиткових

програм для дітей з особливими освітніми потребами, а також для формування інклюзивного суспільства.

Таким чином, процес поступових змін щодо нововведень реформи освіти та оновлення професійної термінології є важливим чинником у формуванні ставлення до інклюзивної освіти фахівців, які працюють у сферах освіти, медицини та соціального забезпечення. Використання недискримінаційної термінології є активним процесом, що потребує постійної уваги та самовдосконалення. Це важливий крок на шляху до побудови справді інклюзивного та справедливого освітнього простору для кожної дитини.

### Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту» №21-45-VIII URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>

3. Кабінет Міністрів України «Національна рамка кваліфікацій». Постанова №519 від 25.06.2020 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/519-2020-%D0%BF#Text>

4. Конвенція ООН про права дитини. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text)

5. Міністерство освіти і науки України «Інструктивно-методичні рекомендації щодо організації навчання осіб з особливими освітніми потребами у закладах загальної середньої освіти у 2020/2021 навчальному році». Лист №1/9-495 від 31.09.2020р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/shodoorganizaciyi-navchannya-osib-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-u-zakladahzagalnoyi-serednoyi-osviti-u-20202021-navchalnomu-roci>

*Гайволя Н. П.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сергеева В. Ф.*

## ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ- ДЕФЕКТОЛОГІВ ДО КОМАНДНОЇ ВЗАЄМОДІЇ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

В умовах розвитку вітчизняної та європейської освіти одним із ключових завдань виступає впровадження інклюзивного підходу та створення комфортного освітнього середовища для всіх здобувачів освіти, особливо для тих, хто має особливі освітні потреби.

Згідно з твердженнями А. Колупасової, О. Мартинчук, З. Шевців, М. Шеремет та інших, в умовах впровадження інклюзивної освіти особливої значущості набуває проблема підготовки професійних кадрів, здатних працювати в нових освітніх реаліях. Адже успішність виконання завдань, поставлених перед інклюзивною освітою, великою мірою залежить від професійного складу та злагодженої взаємодії всіх фахівців, залучених до навчання дитини з особливими освітніми потребами. З іншого боку однією із важливих якостей сучасного педагога, якого потребує Нова українська школа, є вміння працювати в команді.

Аналіз сучасних наукових джерел свідчить про підвищену увагу дослідників до проблеми підготовки корекційних педагогів. Зокрема, цьому питанню присвячено праці Ю. Бистрової, І. Дмитрієвої, І. Кузави, З. Ленів, С. Литовченко, С. Миронової, О. Нагорної, І. Омельченко, В. Синьова, Н. Софій, В. Сергєєвої, О. Таранченко, А. Шевцова, Н. Ярмоли та ін.

Питання командної взаємодії педагогічних працівників досліджували Н. Волкова, З. Ленів, А. Каплієнко, С. Миронова, О. Філь, Я. Юрків та інші.

Крім того, важливі підходи до вивчення командної взаємодії представлено в роботах зарубіжних науковців: С. Танненбаума, Р. Берда, Е. Саласа, К. Келлі та ін.

У зв'язку з цим перед закладами вищої освіти постає завдання забезпечення якісної професійної підготовки вчителів-дефектологів. Такі фахівці, як зазначає Сергєєва В. Ф., повинні володіти високим рівнем професійної компетентності, умінням вчитися і оволодівати сучасними знаннями, креативно мислити та впроваджувати інновації, бути здатними до ефективної командної взаємодії [3]. Це передбачає вміння працювати спільно з колегами, батьками (чи особами, які їх замінюють), представниками громадськості та іншими учасниками освітнього процесу. Наявність сформованої компетентності командної роботи є результатом високого рівня готовності до взаємодії, що, у свою чергу, виступає важливою умовою цілісності та ефективності педагогічного процесу.

На думку Н. Волкової, зростає запит на фахівців, які здатні до ефективної співпраці в складі згуртованих педагогічних команд, члени яких демонструють єдністю ціннісних орієнтацій та високим рівнем продуктивності в колективній діяльності. Такий рівень взаємодії забезпечує спільний результат, що перевершує індивідуальні досягнення окремих учасників. Учасники команди мають сформоване почуття «ми», вміють узгоджувати дії, розуміти спільну мету та ефективно реалізовувати особисті завдання задля досягнення колективного результату шляхом розкриття власного потенціалу [1].

З позиції Я. Юрків та ін. «команді властиві єдність цілі, чітке усвідомлення спільної мети, шляхів її досягнення, що є запорукою успіху її роботи; функціонування за основними законами групи. Усі члени добре розуміють ролі та відповідальність один одного. Ролі та відповідальність залежать від вмінь та досвіду членів команди, а також від потреб у вирішенні завдань» [4, с. 219].

Використання командного підходу в інклюзивній освіті забезпечує об'єднання зусиль усіх фахівців задля ефективнішої соціалізації дитини з особливими освітніми потребами, що є одним із ключових пріоритетів інклюзивного навчання. Погоджуємося з думкою І. Дмитрієвої, яка зазначає, що результативність діяльності команди в інклюзивному закладі визначається рядом характеристик: наявністю спільної мети та завдань, колективною відповідальністю, чітким розподілом функцій, особистісною неформальною взаємодією, взаємодоповнюючим складом учасників (як за професійними, так і психологічними особливостями), спільною участю в прийнятті рішень, взаємовпливом та стосунками, побудованими на довірі [2].

Отже, у контексті сучасних вимог до підготовки сучасних вчителів-дефектологів ключовим завданням закладів вищої освіти є формування готовності здобувачів до командної взаємодії. Це зумовлює необхідність створення сприятливих умов для розвитку в майбутніх бакалаврів спеціальності «Спеціальна освіта» здатності до ефективної співпраці в команді під час навчання дітей з особливими освітніми потребами – як на етапі професійного

становлення, так і в подальшій практичній діяльності. Такий підхід сприятиме оволодінню ними компетентністю командної роботи як ключовою складовою професійної майстерності.

### Список використаних джерел

1. Волкова Н., Лебідь О., Гром О. Розвиток компетентності у здійсненні командної взаємодії майбутніх викладачів вищої школи засобами інтерактивних технологій навчання. *Моделювання компетентнісної професійної освіти в контексті євроінтеграції*: монографія. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2021. С. 17-36. DOI:10.31812/123456789/4690.

2. Дмитрієва І. Командна взаємодія фахівців у процесі індивідуального супроводу дитини в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні питання корекційної освіти* : збірник наукових праць. Кам'янець-Подільський університет ім. Івана Огієнка. Вип. 7, 2016. С. 90-99.

3. Сергеева, В.Ф. Вектори компетентнісно орієнтованої фахової підготовки майбутніх учителів-дефектологів. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Випуск 44: 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, 2023. С. 82-90.*

4. Юрків Я. Мультидисциплінарна команда як форма соціально-педагогічної роботи з розумово відсталими дітьми та їхніми сім'ями. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Ужгород : Ужгородський національний університет, 2013. Вип. 21. С. 218-222.

**Галян Н. С.,**  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Брушневська І. М.**

## ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Розвиток мовлення дітей дошкільного віку стає досконалішим під дією кінестетичних імпульсів, які ідуть до мовленнєвих центрів кори головного мозку від пальців рук. Як засвідчує практика, дитина з високим рівнем розвитку дрібної моторики може набагато краще міркувати, у неї достатньо сформоване

активне мовлення, рідше зустрічаються порушення звуковимови. Саме тому науковці вважають, що тренування рухів пальців і кистей рук є важливим чинником стимулювання мовленнєвого розвитку дитини дошкільного віку, сприяє підготовці руки до письма, покращенню артикуляційних рухів, стимулює розвиток працездатності кори головного мозку та розвиток мислення дитини [2].

Науковці вважають, що мова, як і вся когнітивна сфера людини, своїми вищими формами розвитку завдячує праці, складним операціям рук, що починаються з розвитку дрібної та загальної моторики. Поняття «моторика», «велика моторика», «дрібна моторика» досліджується такими науками як педагогіка, логопедія, психологія, фізіологія.

Стан розвитку дрібної моторики рук є одним із показників інтелектуальної готовності дитини до навчання у школі. Діти, що мають високий рівень розвитку та сформованості дрібної моторики гарно та логічно міркують, у них гарна пам'ять, увага, зв'язне мовлення. Дрібна моторика рук сприяє розвитку інтересів, пізнавальних здібностей дитини, вважається цікавою та корисною справою для виявлення майбутніх здібностей дитини.

Зазвичай діти впродовж свого життя зустрічаються з різними труднощами, що пов'язані з тонкими диференційованими рухами рук. Для дітей дошкільного віку із порушеннями мовленнєвого розвитку характерні недостатність регуляції довільних рухів, порушена координація та чіткість виконання позицій, ускладнене переключення з одного руху на інший та автоматизації нового руху, наявність супутніх рухів, зволікання, хаотичність, неузгодженість. Під час логопедичних занять дітям важко копіювати певне положення пальців за зразком. Аналіз практичної роботи показує, що виконання за інструкцією з першого разу, а іноді й після наступних повторень, майже не виконується. Також дошкільникам дуже складно оволодіти

Аналіз наукової психолого-педагогічної літератури свідчить, що для дітей дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) характерна загальна соматична ослабленість, уповільнення розвитку локомоторних

функцій. Також їм властива недостатність розвитку рухової сфери, яка проявляється у недостатній координації складних рухів рук, зниженні швидкості й точності їхнього виконання.

Діти старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення дуже часто мають порушення постави, недорозвинення дрібної та загальної моторики, порушення координації рухів, та орієнтації у просторі. Вони швидко втомлюються, не концентрують увагу при виконанні логопедичних вправ на заняттях [1].

Професор М. К. Шеремет зазначає, що поряд із загальною ослабленістю, діти із ЗНМ, у тому чи іншому ступені, виявляють збіднення, спотворення і порушення сенсомоторного розвитку як окремих систем (ніг, рук, очей, орального апарату), так і їх взаємодії [3]. Затримка у розвитку всіх видів моторики – загальної, мимічної, дрібної та артикуляційної, викликає порушення розвитку основних рухів і їх фізичних якостей, недостатню статичну і динамічну координацію загальних та дрібних рухів, зниження швидкості та спритності під час виконання вправ. У дітей із загальним недорозвитком мовлення порушенням є конструктивний праксис, що переважно пов'язано з недорозвиненням дрібної моторики пальців та кисті рук, вони мають труднощі під час маніпуляції дрібними предметами.

Отже, для дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення характерним є:

- ✓ порушення регуляції довільних рухів,
- ✓ недостатня координація та чіткість виконання,
- ✓ труднощі переключення з одного руху на інший, автоматизація нового руху,
- ✓ наявність супутніх рухів, зволікання, хаотичність, неузгодженість,
- ✓ у процесі спеціального навчання дітям важко відтворювати певне положення пальців за зразком.

Відставання у розвитку дрібної моторики рук у старших дошкільників із загальним недорозвитком мовлення перешкоджає оволодінню ними навичками самообслуговування, ускладнює маніпуляції з різними дрібними предметами, стримує розвиток деяких видів ігрової діяльності та розвитку письма.

### **Список використаних джерел**

1. Биковець Л. Л. Вплив рухів пальців рук на розумовий та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2015. №2. С. 124-131.

2. Брушневська І.М.. До проблеми розвитку дрібної моторики рук у дошкільників із порушеннями мовленнєвої діяльності. *Acta Paedagogica Volynienses*, 2022, 3, 124–131.

3. Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене. / М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста та ін.; за ред. М. К. Шеремет. Київ: Слово, 2017. 672 с.

**Гац Г. О.,**

*кандидат педагогічних наук,*

*доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,*

*Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

**Голян Л. А.,**

*здобувач другої вищої освіти I курсу*

*спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,*

*Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ДОСТУПНОСТІ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ В СУЧАСНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Інклюзивна освіта в Україні є сьогодні не просто актуальною, а необхідною для розвитку демократичного суспільства. Визначення цілей в освітньому процесі для всіх дітей, процес ліквідації бар'єрів, створення ресурсного, безпечного та толерантного інклюзивного середовища – найважливіші завдання закладів освіти [2].

Серед науковців та практиків, які досліджували проблеми інклюзивної освіти, варто відмітити праці вітчизняних фахівців: Головань Л. П., Гладуш В. А., Колупаєва А. А., Кузава І. Б., Придатченко П. М., Софій Н. З., Ярмошук І. В. та зарубіжних дослідників: Гарнер П., Деніелс Х., Мессіу К., Морінья А.

Інклюзивне навчання дозволяє поступово залучити дітей з особливими освітніми потребами в освітній процес з урахуванням їх індивідуальних особливостей, створити умови для їх соціальної адаптації та самореалізації. Дехто помилково вважає, що інклюзія необхідна в першу чергу дітям з особливими освітніми потребами, але велику користь вона приносить і іншим дітям, які навчаються в такому класі або групі закладу освіти. В такому освітньому середовищі діти вчаться моделі згуртованого суспільства, вільного від дискримінації, відкритого до прийняття індивідуальних особливостей і відмінностей людей [1].

Перспективи успішної реалізації інклюзивної освіти, на нашу думку, полягають у підготовці педагогічних кадрів (корекційних педагогів, психологів, соціальних педагогів), впровадженні спеціальних дисциплін під час підготовки всіх педагогічних працівників, організація курсів перепідготовки педагогів, розробці програм навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії, створення відповідної матеріально-технічної бази, забезпечення фізичної доступності та доступності освітнього процесу. Коли мова йде про навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, актуальності набуває питання створення гуртків, різноманітних секцій, де дитина матиме змогу реалізувати власні здібності. До вище зазначених критеріїв також можливо додати соціальну підтримку та забезпечення рівності, толерантність та відсутність будь-яких проявів булінгу, створення ресурсних центрів, залучення до проведення просвітницької роботи громадських організацій, надання консультативної та психологічної допомоги батькам дітей з особливими освітніми потребами .

Комплексна реалізація всіх зазначених аспектів забезпечує доступність інклюзивного навчання в Україні, успішність та ефективність впровадження інклюзії в сучасний освітній простір. Необхідно пам'ятати, що інклюзивна освіта не закінчується на прийнятті нормативно-правових документів, а базується, в першу чергу, на професійному та гуманістичному підході кожного учасника освітнього процесу.

## Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А., Савчук Л.О. Діти з особливими потребами та організація їх навчання: наук.-метод.посіб. К. : Наук. світ, 2010. 196с.
2. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи : Монографія. К. : «Самміт–Книга», 2019. 272 с.

*Гац Г. О.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
Дубина Н.С.,  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## СПІВПРАЦЯ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА З БАТЬКАМИ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ: ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ

Численні статистичні дані, отримані вітчизняними дослідниками, свідчать про зростання кількості дітей, народжених з неврологічними розладами, відсутність вчасної уваги до яких спричиняє появу мовленнєвих порушень.

Спостерігається три найбільш поширені реакції на зазначену проблему: окремі батьки висловлюють серйозну стурбованість виявленими порушеннями в розвитку мовлення своєї дитини та прагнуть змінити ситуацію, доклавши власних зусиль. Частина батьків використовує психологічні захисти у вигляді відсторонення від проблеми, хоча усвідомлюють проблемність ситуації. Певна частина батьків взагалі не загострює увагу на мовленнєвих особливостях своїх дітей, пояснюючи їх специфікою індивідуального розвитку.

Питання залучення батьків до процесу логопедичної підтримки дітей з мовленнєвими порушеннями почало активно розглядатися дослідниками з середини 1990-х років у межах концепції супроводу, яка розглядалася як новий підхід до надання допомоги як самим дітям, так і їхньому найближчому соціальному оточенню.

У працях вітчизняних дослідників і практиків (Ю. Бистрова, І. Дмитрієва, Н. Ярмола, С. Миронова, А. Шевцов та ін.) акцентується увага на важливості налагодження ефективної взаємодії між учителем-логопедом та батьками дітей з мовленнєвими порушеннями. Науковці підкреслюють, що саме тісна співпраця з родиною є чинником підвищення результативності корекційно-розвиткової роботи та забезпечення безперервності логопедичного впливу як у закладі освіти, так і в домашньому середовищі [1, 2].

Основні завдання взаємодії учителя-логопеда з батьками, за визначенням науковців В. Кисличенка, С. Миронової та Ю. Рібцун, включають:

- сприяння усвідомленню батьками цілей, завдань та перспектив співпраці з учителем-логопедом;
- допомога в розумінні можливостей та рівня кваліфікації фахівця-логопеда, а також тих проблем, які можуть бути вирішені за його допомогою;
- підготовка батьків до самостійної роботи з профілактики мовленнєвих порушень і розвитку мовлення у дітей;
- надання допомоги та консультацій у подоланні мовленнєвих порушень у дітей;
- підвищення психолого-педагогічної культури батьків і розвиток їхніх компетенцій у роботі з дітьми [4].

Потреба у співпраці фахівців, які здійснюють супровід дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими порушеннями, та їхніх батьків активно підкреслюється і в працях зарубіжних науковців. Зокрема, Дж. Мак-Вікер Хант та Р. Брейтмайер акцентують увагу на важливості родинного контексту у формуванні мовленнєвої компетентності дитини. Е. Дрейпер та М. Трамел наголошують на необхідності партнерських відносин між батьками та фахівцями як чиннику успішного розвитку дітей із ЗНМ. Дослідження К. Крістенсена та Н. Хеллера підтверджують, що тісна співпраця з родиною сприяє підвищенню ефективності логопедичної допомоги та стійкості результатів у мовленнєвому розвитку дитини [3].

Зарубіжний досвід доводить ефективність залучення батьків до співпраці з вчителями-логопедами та іншими спеціалістами в умовах закладів дошкільної освіти та окреслює напрями подальших досліджень у темі співпраці спеціальних педагогів з родиною, яка виховує дитину з мовленнєвими порушеннями.

Американська дослідниця V. B. Finley, вивчаючи емоційний стан та мотивацію батьків, залучених до практичної діяльності з дітьми в домашніх умовах, встановила, що їхня активна участь у спільній роботі позитивно впливає на рівень зацікавленості у досягненнях дитини, а також сприяє формуванню більш толерантного й конструктивного ставлення до мовленнєвих особливостей власної дитини [3].

Австралійські дослідники E. Baker, N. Munro, E. Sugden, C. M. Trivette, A. L. Williams висвітлили особливості практичного залучення батьків до процесу втручання при фонологічних розладах мовлення, описавши типову домашню практику, яку австралійські логопеди рекомендують батькам. Результати дослідження засвідчили, що більшість логопедів визнають позитивний вплив співпраці з батьками на ефективність клінічної роботи. Найпоширенішою формою взаємодії стало спостереження за індивідуальними онлайн-заняттями спеціаліста з дитиною. У подальших дослідженнях науковці окреслили необхідність пошуку додаткових ефективних способів залучення батьків до логопедичної практики та підготовки фахівців до такої взаємодії [3].

Таким чином, результати наукових досліджень щодо організації взаємодії вчителів-логопедів з батьками свідчать про позитивні зрушення не лише у сфері мовленнєвого розвитку дітей, а й у покращенні сімейних відносин. Науковці наголошують на вагомій ролі родини в реалізації логопедичної підтримки дошкільників із мовленнєвими порушеннями, підкреслюючи, що активна участь батьків є важливою умовою успішної корекційної роботи. До ключових чинників ефективної співпраці з логопедом вони відносять усвідомлену мотивацію батьків до участі в корекційному процесі, зростання їх

педагогічної та логопедичної компетентності, а також залучення до практичної діяльності з дитиною.

### **Список використаних джерел**

1. Бистрова Ю. С. Співпраця логопеда з батьками дітей, які мають мовленнєві порушення. *Логопедія*. 2018. № 2(24). С. 15–18.
2. Дмитрієва І. М. Особливості взаємодії вчителя-логопеда з родиною дитини із ЗНМ. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. 2020. № 12. С. 89–95.
3. Кисличенко В. А., Конопляста С. Ю. Логопедичний супровід сім'ї, у якій виховується дитина з порушеннями мовлення: монографія. Миколаїв: Іліон 2016. 218 с.
4. Логопедія: підручник / авт. кол.: М. К. Шеремет, В. В. Тарасун, С. Ю. Конопляста, Д. І. Шульженко та ін.; за ред. М. К. Шеремет. Київ: Слово, 2018. 856 с.

**Гац Г. О.,**

*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

**Лебідь Ю. М.,**

*здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Розвиток дитини є складним та багатограним процесом, у якому тісно взаємопов'язані різні сфери: фізична, когнітивна, мовленнєва, соціально-емоційна. Особливе значення у цьому аспекті привертає розвиток дрібної моторики – точних і координованих рухів кистей та пальців рук. Для дітей з особливими потребами, які часто мають певні труднощі в різних сферах розвитку, стимулювання дрібної моторики набуває особливого значення, виступаючи не лише як засіб покращення фізичних навичок, але й як потужний інструмент впливу на їхній загальний розвиток.

Педагогічна спадщина В.О. Сухомлинського містить думку про те, що початок дитячих талантів та обдарувань лежить у вправності рук, образно

порівнюючи пальці з джерелами творчого мислення. На основі численних спостережень ним зроблені висновки про взаємозалежність між ручною майстерністю та інтелектуальним розвитком [1].

Наукові дослідження таких видатних вчених, як І. П. Павлов, О. О. Леонтєв, О. Р. Лурія, М. М. Кольцова та інші, підкреслюють, що розвиток дрібної моторики є важливим індикатором та необхідною умовою для гармонійного фізичного, нервово-психічного та мовленнєвого розвитку дитини.

Аналіз наукових розвідок та практичний досвід вчителів-дефектологів і логопедів засвідчують помітне зниження рівня розвитку дрібної моторики у дітей та, на жаль, зростання кількості дітей із затримкою мовленнєвого та психічного розвитку. Фахівці констатують, що у більшості дітей із загальним недорозвитком мовлення пальці рук характеризуються малорухливістю, неточністю, неузгодженістю та поганою координацією. Таким дітям складно переходити від одного рухового завдання до іншого.

Розвиток дрібних рухів рук безпосередньо пов'язаний з розвитком мислення, уваги, пам'яті та уяви. Маніпулювання дрібними предметами, виконання точних рухів стимулюють активність мозкових центрів, відповідальних за ці когнітивні функції. Для дітей з інтелектуальними порушеннями, розладами аутистичного спектру та іншими особливостями, цілеспрямовані вправи на дрібну моторику можуть стати ефективним засобом покращення концентрації, здатності до аналізу та синтезу інформації [2].

Розвиток дрібної моторики та мовлення тісно взаємопов'язані через близькість розташування відповідних центрів у головному мозку. Активізація рухів пальців рук через опосередкований вплив сприяє розвитку мовленнєвих функцій, покращуючи координацію артикуляційних органів (язика та губ) та сприяючи чіткості вимови. З огляду на це, для дітей із мовленнєвими затримками, дизартрією та алалією вправи на дрібну моторику є цінною складовою комплексних логопедичних програм [2].

Тісний зв'язок існує між розвитком дрібної моторики та сенсорною інтеграцією – здатністю мозку обробляти сенсорну інформацію. Робота з

предметами різної якості, форми та величини збагачує сенсорний досвід дитини, розвиваючи тактильне сприйняття та зорово-моторну координацію. Для дітей з гіпер- або гіпочутливістю спеціальні заняття з дрібної моторики можуть полегшити адаптацію до різних сенсорних стимулів [2].

Успіхи у виконанні завдань, що потребують точності та координації рухів, підвищують самооцінку дитини, формують почуття компетентності та впевненості у власних силах. Участь у спільних іграх та заняттях, що передбачають розвиток дрібної моторики, сприяє розвитку соціальних навичок, вмінню співпрацювати та взаємодіяти з однолітками. Для дітей з емоційно-вольовими розладами, такими як синдром дефіциту уваги та гіперактивності, спокійні та зосереджені заняття з дрібною моторики можуть допомогти в регуляції емоційного стану та розвитку самоконтролю.

Розвинена дрібна моторика є основою для формування багатьох важливих практичних навичок, необхідних для самообслуговування: одягання, зав'язування шнурків, використання столових приборів, гігієнічні процедури. Для дітей з церебральним паралічем, м'язовою дистрофією та іншими руховими порушеннями, цілеспрямовані вправи на дрібну моторику можуть значно покращити їхню самостійність та якість життя [3].

Для стимулювання розвитку дрібної моторики у дітей з особливими потребами існує велика кількість різноманітних методів та ігор, доступних для використання педагогами та батьками: ігри з дрібними предметами (перебирання круп, гудзиків, намистинок, мозаїка, конструктори (LEGO, дерев'яні кубики); ліплення та пластилін (створення фігурок); малювання та розфарбовування (малювання олівцями, фарбами, фломастерами, розфарбовування контурів, штрихування); нетрадиційні техніки малювання (пальцями, долоньками, ватними паличками, губкою); виготовлення аплікацій (вирізання та наклеювання деталей з паперу, тканини, природних матеріалів) та ін.

При виборі методів та ігор необхідно враховувати індивідуальні особливості дитини, її інтереси, можливості та рівень розвитку. Заняття повинні

бути цікавими, емоційно позитивними та адаптованими до потреб дитини. Важливо забезпечити поступове ускладнення завдань та заохочувати навіть найменші успіхи.

Таким чином, з усього вищесказаного можна зробити висновок, що розвиток дрібної моторики є важливим аспектом корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають особливі потреби. Цілеспрямована стимуляція тонких рухів рук не лише покращує фізичні навички, але й позитивно впливає на когнітивний, мовленнєвий, сенсорно-інтегративний та соціально-емоційний розвиток дитини. Використання різноманітних методів та ігор, адаптованих до індивідуальних потреб, створює сприятливі умови для всебічного розвитку та успішної соціалізації дітей з особливими потребами.

### **Список використаних джерел**

1. Биковець Л. Л. Вплив рухів пальців рук на розумовий та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку // Таврійський вісник освіти. – 2012. – №2. – С. 124–131.
2. Значення дрібної моторики для розвитку дитини. [Електронний ресурс] – Режим доступу : <https://bilochka31.org.ua/znachennya-dribnoyi-motoriki-dlya-rozvitku-ditini/>
3. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами : сучасні підходи : [навчально-методичний посібник] / В. Войтко. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2016.

*Гац Г. О.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Логвинова Ю. Ф.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

### **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПОНЯТТЯ «ПСИХОМОТОРНА СФЕРА» ТА ОСОБЛИВОСТІ ЇЇ РОЗВИТКУ У ДІТЕЙ ІЗ СИНДРОМОМ ДАУНА**

Наукові дослідження, що сформувавши передумови вивченню функціонування психомоторики в структурі рівнів побудови рухів були

закладені у працях провідних фізіологів: М. Бернштейна, І. Сеченова, а також у дослідженнях видатних психологів і педагогів: Л. Виготського, О. Запорожця, Д. Ельконіна, Г. Костюка, М. Ланге, О. Леонтьєва, Ж. Піаже, С. Рубінштейна та інших.

У науковий обіг термін «психомоторика» ввів ще І. Сеченов, і описавши у праці «Рефлекси головного мозку». Учений зазначав, що кожний рефлекторний і психічний акт закінчується рухом або ідеомоторним актом, а м'язовий рух є первинним елементом діяльності людини [3].

На думку С. Максименка, психомоторика це складний процес організації рухової активності людини. Науковець вважає, що для формування вищих психічних функцій і властивостей (мовлення, уява чи абстрактне мислення), необхідним є набуття людиною сенсорного й м'язового досвіду. Саме цей досвід виступає фундаментом, своєрідною підготовкою психіки до виконання більш складних дій і розв'язання ускладнених завдань. Активна фізична та чуттєва взаємодія з навколишнім світом є тією базою, на якій розгортається подальший психічний розвиток [3].

Проведений теоретичний аналіз засвідчив, що поняття психомоторного розвитку дитини розкривається як складний механізм організації рухової діяльності людини. Психомоторика включає в себе низку характерних властивостей – таких як точність, спритність, координація, ритмічність, швидкість і сила рухів – а також охоплює декілька груп якостей, які забезпечують ефективність та результативність рухової активності.

Психомоторна сфера – це сукупність функціональних зв'язків між психічними процесами (сприймання, увага, мислення, мовлення, емоції) та руховою активністю (груба й дрібна моторика, координація рухів), що забезпечують здатність людини до цілеспрямованої, свідомої дії в просторі.

Структура психомоторної сфери охоплює кілька ключових компонентів. По-перше, це груба моторика, що включає рухи всього тіла (такі як ходьба, біг, стрибки, лазіння) та здатність контролювати положення тіла в просторі. По-друге, дрібна моторика, яка проявляється у точних маніпуляціях руками й

пальцями – під час письма, малювання, застібання гудзиків тощо. Наступним елементом є сенсомоторна координація, що забезпечує узгоджену роботу сенсорних систем (зорової, слухової, тактильної) з руховими діями. Нарешті, важливим компонентом є психічна регуляція рухів, яка передбачає управління руховою активністю через увагу, пам'ять, емоційну стабільність і вольові зусилля.

Психомоторна сфера відіграє важливу роль у розвитку дитини, оскільки: є фундаментом для пізнавальної діяльності та сприяє успішному засвоєнню знань; забезпечує здатність до самообслуговування та ефективної адаптації в соціальному середовищі.

Сензитивним періодом розвитку психомоторики є 5–8 (10) років, що дозволяє освоїти рухи й осмислити їх суть. Оскільки, як рухи людини – не тільки прості дії, кожен має свій механізм виникнення, етапи якого обробляються й аналізуються в рухових центрах центральної нервової системи. При вивченні та виконанні психомоторних актів дитина задіює такі процеси, як сприймання інформації, її порівняння, оцінку, прийняття рішень про наступний рух, після чого імпульси з центральної нервової системи надходять у м'язи, що виконують рух. На цьому механізмі ґрунтується здатність людини навчатися, оволодіваючи новими руховими та інтелектуальними активностями [2].

Порушення психомоторної сфери є характерними для дітей із затримками психофізичного розвитку, синдромом Дауна та розладами аутистичного спектра. Вони проявляються у зниженій здатності контролювати рухи, труднощах із письмом, мовленнєвою діяльністю та порушеннях моторної координації.

Діти з синдромом Дауна мають характерні фізичні ознаки та специфіку моторного розвитку, які виявляються вже в ранньому віці. Ось основні: знижений м'язовий тонус (призводить до затримки освоєння рухових навичок: сидіння, повзання, ходьби); суглобова гіпермобільність (супроводжується нестійкою поставою і ходьбою); повільний темп фізичного розвитку (затримка у

оволодінні базовими моторними функціями, відставання у рості й наборі ваги); анатомічні особливості будови тіла (короткі кінцівки, плоске обличчя, широкий ніс); плоскостопість і порушення постави; повільне формування дрібної моторики (складності в оволодінні навичками малювання, письма, маніпуляцій з дрібними предметами) [4].

Таким чином, усвідомлення значення психомоторної сфери та розуміння її особливостей у дітей із синдромом Дауна є основою для розробки ефективних корекційно-розвивальних програм і педагогічних стратегій, спрямованих на всебічну підтримку їхнього розвитку.

### **Список використаних джерел**

1. Нагорна О.Б. Особливості корекційно-виховної роботи з дітьми з особливими потребами : навчально-методичний посібник. Рівне, 2016. 141 с.
2. Нестерчук Н.Є., Осіпчук І.О. Теоретичне обґрунтування сучасних підходів до застосування фізичної реабілітації дітей з синдромом Дауна. Реабілітаційні та фізкультурно-рекреаційні аспекти розвитку людини. 2018. № 3. С. 60–65.
3. Осадченко Т.М., Семенов А.А., Ткаченко В.Т. Адаптивне фізичне виховання : навчальний посібник. Умань : ВПЦ «Візаві», 2014. 210 с.
4. Чеботарьова О.В., Гладченко О.В., Василенкован де Рей А., Ліщук Н.І. Дитина із синдромом Дауна. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 48 с.
5. Weijerman M.E., Winter J.P. The care of children with Down syndrome. European Journal of Pediatrics. 2010. Vol. 169. № 12. P. 1445–1452.

**Гац Г. О.,**  
*кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

**Орлова К. В.,**  
*здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **МОРАЛЬНЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Протягом багатьох десятиліть важливою проблемою в педагогічній науці та практиці залишається моральне виховання особистості. Актуальність цієї

проблеми зумовлена необхідністю підвищення рівня вихованості підростаючого покоління, особливо дітей із порушеннями інтелектуального розвитку. Теоретичні аспекти проблеми морального розвитку дитини в загальній психології та педагогіці розкрито в працях І. Беха, Л. Божович, О. Запорожця, Ю. Ковальчука, С. Максименка, К. Маліченко, І. Мар'єнко, І. Ставицького та інших. У більшості з них розглядаються питання сутності, механізмів, складових морального становлення особистості. Вченими проведена значна кількість досліджень, присвячених питанням діагностики моральної вихованості дитини, психолого-педагогічних умов, засобів, змісту морального виховання, формування певних складових моральної вихованості тощо.

У спеціальній педагогіці проблема розвитку особистості дитини в контексті морального виховання розроблена недостатньо як у теоретичному, так і в практичному аспектах. Загальні психологічні та педагогічні підходи до морального виховання дітей з інтелектуальними порушеннями розкриті в працях Л. Виготського, А. Висоцької, Г. Дульнєва, І. Єременка, В. Синьова. Прикладні аспекти цієї проблеми висвітлено в дослідженнях О. Гаврилова, А. Капустіна, В. Мачихіної, С. Ніколаєва, Т. Пороцької, Н. Тарасенко та інших учених.

Існуючі наукові підходи до проблеми морального виховання зазначеної категорії дітей підкреслюють її актуальність, як основи успішної соціалізації осіб із порушеннями інтелекту, що зумовлює значний інтерес та актуальність цього напрямку педагогічної діяльності.

У процесі історико-культурного розвитку під поняттям «мораль» суспільство розуміло реальні явища (звичаї суспільства, усталені норми поведінки, оціночні уявлення про добро, зло, справедливість тощо). Наука, яка вивчає поняття «мораль», визначається поняттям «етика». Виходячи з цього, мораль розглядається як цілеспрямоване формування моральної свідомості, розвиток моральних почуттів і формування звичок і навичок моральної поведінки людини, а моральне виховання – як цілеспрямоване формування в

дітей етичних норм, формул спілкування та правил поведінки прийнятих у суспільстві [1].

Поняття «мораль» нерозривно пов'язане з поняттям «моральне виховання». Згідно з визначенням, наведеним у Педагогічній енциклопедії, моральне виховання розглядається як цілеспрямований процес формування моральної свідомості, розвитку моральних почуттів, а також вироблення навичок і звичок моральної поведінки. Це дає підстави стверджувати, що моральність як характеристика особистості є багатограним, багаторівневим явищем, що охоплює ключові психологічні структури – інтелектуальну, емоційну та вольову сфери.

Отже, на нашу думку, моральне виховання доцільно розглядати як цілісний процес формування:

а) моральних почуттів – совісті, обов'язку, віри, відповідальності, громадянськості, патріотизму;

б) моральних якостей – терпіння, милосердя, лагідності, незлобивості;

в) моральної позиції – здатності розрізняти добро і зло, виявляти самовіддану любов, бути готовим до подолання життєвих труднощів;

г) моральної поведінки – готовності служити людям і Батьківщині, демонструвати духовну розсудливість, слухняність, добру волю [2].

На сучасному етапі розвитку суспільства в моральному вихованні дослідники рекомендують спиратися на гуманістичну ідею, за якою людині від природи притаманне прагнення до добра, правди і краси. Виховання учнів, на думку О. Вишневського, має забезпечити формування в них таких моральних цінностей:

а) абсолютно вічні цінності. Це загальнолюдські цінності, що мають універсальне значення та необмежену сферу застосування (добро, правда, любов, чесність, гідність, краса, мудрість, справедливість та інші);

б) національні цінності. Вони є значущими для одного народу, проте їх не завжди поділяють інші народи. Наприклад, почуття націоналізму зрозуміле та близьке лише поневоленим народам і чуже тим, які ніколи не втрачали своєї

незалежності. До таких цінностей належать патріотизм, почуття національної гідності, історична пам'ять тощо;

в) громадянські цінності. Ґрунтуються на властивому для демократичних суспільств визнанні гідності людей. Ними є права та свободи людини, обов'язки перед іншими людьми, ідеї соціальної гармонії, поваги до закону тощо;

г) сімейні цінності. До них належать моральні основи життя сім'ї, стосунки поколінь, закони подружньої вірності, піклування про дітей, пам'ять про предків та інше [1].

Узагальнюючи викладене, можна стверджувати, що моральне виховання – це цілеспрямована діяльність закладу освіти та сім'ї, спрямована на формування в дітей стійких моральних якостей, потреб, почуттів, умінь і навичок поведінки на основі засвоєння ідеалів, норм та принципів моралі через участь у суспільно значущій практичній діяльності.

#### **Список використаних джерел**

1. Вишневецький О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О. Вишневецький. Дрогобич : Коло, 2014. 274 с.
2. Іванова В. В. Формування моральної вихованості дошкільника на основі психологічних механізмів. Молодий вчений, 2022. № 1 (2). С. 627-631.

*Гац Г. О.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Секлій Ю. Ю.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

### **ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ РУХОВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Інтеграція дітей з особливими освітніми потребами в суспільство є одним із пріоритетних завдань сучасної педагогіки. Серед дітей з особливими потребами значну частку становлять діти з інтелектуальними порушеннями, які

часто мають супутні розлади рухової сфери. Ці порушення можуть проявлятися у затримці розвитку основних рухів, недостатній координації, порушеннях рівноваги, зниженій м'язовій силі та витривалості, а також у специфічних рухових стереотипах. Такі особливості значно обмежують їхню пізнавальну діяльність, можливості самообслуговування, соціальну взаємодію та загальну якість життя.

Аналіз останніх досліджень дозволяє стверджувати, що дисгармонійність розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями знаходить свій вияв у нижчому, порівняно з нормою, рівні розвитку фізичних якостей і реалізується у вигляді рухових порушень. Дослідники вказують на низький рівень розвитку фізичних якостей (показники сили, швидкості, витривалості, гнучкості, точності й статичної рівноваги), координаційних здібностей та дрібної моторики у розумово дітей з інтелектуальними порушеннями у порівнянні з дітьми з нормотиповим розвитком.

Досліджуючи вплив фізичних вправ на моторику дітей дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями Г.В. Трофімова зазначила, що окрім зниженого інтелекту, у них значно виражені порушення локомоторно-статичних функцій. Ці порушення ускладнюють ігрову діяльність, маніпулювання предметами та соціальну взаємодію, проявляються у затримці формування прямостояння, пізньому початку ходьби, її нестійкості, поганій координації рухів кінцівок та труднощах в осмисленні й запам'ятовуванні рухів. Авторка підкреслює необхідність багаторазового повторення вправ з різними варіаціями для досягнення максимального ефекту [3].

Описуючи рухові характеристики дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями, Н.А. Козленко виділяє особливості їхньої дрібної моторики, зокрема нездатність одночасно координувати ізольовані рухи пальців обох рук або виконувати їх без візуального контролю. Автор пояснює це недосконалістю аналітико-синтетичної діяльності їхньої центральної нервової системи та недостатнім практичним досвідом у діях, де важливу роль відіграють кінестетичні відчуття для довільної регуляції рухів пальців [1].

Суттєвий внесок у вивчення проблеми розвитку та корекції рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями зробив А.А. Дмитрієв.

Дослідження виявило такі характерні риси рухового розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями: їхня рухова сфера тісно пов'язана з тяжкістю рухових дефектів; координаційні рухи значно відстають у молодшому шкільному віці, а кількісні показники моторики – у старшому; різниця в рухових здібностях між здобувачами освіти з інтелектуальними порушеннями та їх однолітками з нормальним розвитком зростає з віком (крім статичної витривалості), причому найбільші проблеми виникають з координацією рухів у учнів 7-17 років.

У контексті вдосконалення рухової сфери дітей з інтелектуальними порушеннями засобами фізичного виховання, А.А. Дмитрієв наголошує на необхідності: враховувати індивідуальні рухові особливості, забезпечувати осмислення та словесну регуляцію рухів, спрямовувати зусилля на всебічний розвиток, адаптувати зміст і методи навчання, розвивати пізнавальну діяльність, використовувати адекватні критерії оцінювання, застосовувати системний підхід, поєднувати навчальну та позакласну роботу, а також здійснювати корекцію як елементарних, так і складних рухів [2].

Метою педагогічної корекції рухового розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями є оптимізація їхніх рухових можливостей, формування необхідних рухових навичок та покращення загального фізичного стану для успішної соціальної адаптації.

Для досягнення цієї мети необхідно вирішити такі основні завдання: розвиток основних рухів (ходьба, біг, стрибки, лазіння, метання); формування та вдосконалення координації рухів (загальної, дрібної, зорово-моторної); розвиток рівноваги (статичної та динамічної); зміцнення м'язової сили та витривалості; розвиток гнучкості; корекція специфічних рухових порушень; стимулювання пізнавальної активності через рухову діяльність; соціалізація дітей через рухливі ігри та спортивні заняття.

Ефективність педагогічна корекція рухового розвитку базується на кількох важливих засадах: необхідності комплексного впливу, врахуванні індивідуальних потреб кожної дитини, поетапному та регулярному впровадженні завдань, забезпеченні зрозумілості та доступності навчальних матеріалів, застосуванні ігрових методів, заохоченні досягнень дитини та налагодженій взаємодії між спеціалістами й родиною.

У практиці педагогічної корекції рухового розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями використовується широкий спектр різноманітних методів та засобів, серед яких: лікувальна фізична культура; масаж; кінезіотерапія; ерготерапія; сенсорна інтеграція; логоритміка; рухливі ігри; адаптовані спортивні вправи та елементи спортивних ігор; пальчикова гімнастика та вправи для розвитку дрібної моторики; вправи на розвиток рівноваги.

Вибір конкретних методів та засобів визначається індивідуальними особливостями дитини, характером і ступенем вираженості її рухових порушень, а також цілями та завданнями корекційного процесу.

Отже, педагогічна корекція рухового розвитку є невід'ємною складовою комплексного підходу до навчання та виховання дітей з інтелектуальними порушеннями. Застосування науково обґрунтованих принципів та ефективних методів і засобів дозволяє значно покращити їхні рухові можливості, сприяти фізичному та психоемоційному благополуччю, а також забезпечити більш успішну соціальну адаптацію та інтеграцію в суспільство.

### **Список використаних джерел**

1. Бартлевич Ю. М. Фізичний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями. Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців : збірник наукових праць. Суми : СумДПУ імені А.С.Макаренка, 2021. Вип. 9, т. 1. С. 164–169.

2. Горбатюк О. Л. Педагогічні підходи в корекції рухових порушень дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. Науковий часопис НПУ імені МП Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія, 2021. № 40. С. 31–36.

3. Донець І. О., Кошель В. М. Розвиток рухових якостей дітей дошкільного віку інтеграційним комплексом рухів і музики в закладах

дошкільної освіти: посіб. для студ. спец. «Дошкільна освіта» працівників 72 закладів дошкільної освіти та батьків. Чернігів: ФОП Баликіна О.В., 2019 158 с.

*Гац Г. О.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Юцик А. Р.,  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
навчально-науковий центр післядипломної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ СЕНСОРНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Сенсорне виховання є невід'ємною складовою та основою розвитку дитини в дошкільному та молодшому шкільному віці. У цьому контексті ключова увага приділяється сенсорному розвитку дитини, який розглядається переважно через призму теорії сприймання.

У теорії сенсорного виховання розробленій німецьким педагогом Ф. Фребелем, значне місце відводиться завданням виховання сприйняття. На його думку «... свою внутрішню сутність людина розкриває не тільки через працю і гру, але і за допомогою звуків, кольорів та форм» [2, с152].

Автор вважав за необхідне використовувати різноманітні ігри для розвитку органів чуття дітей, ознайомлення їх із навколишнім середовищем, життям оточуючих людей. Задля досягнення цієї мети педагог розробив дидактичний матеріал, необхідний для формування уявлень про форму, величину, просторові відношення та числа, а також розробив систему занять та ігор, спрямованих на сенсорний розвиток. На думку педагога, дитина від народження наділена пізнавальним та дослідницьким інстинктами, які є підґрунтям освітньої діяльності.

М. Монтесорі вважала, що сенсорний розвиток є важливою складовою становлення особистості. Вона стверджувала, що без розвинутих органів чуття

не може бути інтелектуально вихованої особистості. Основою розумового і морального життя є саме чуттєве сприймання [2, с.152].

Основним завданням сенсорного розвитку є запам'ятовування, мислення, уява, які будуються на основі образів сприйняття, та є результатами їх переробки. Тому нормальний розумовий розвиток неможливий без опори на повноцінне сприйняття.

Загальновідомо, що сенсорний розвиток пов'язаний не тільки з формуванням розумових здібностей дитини, розвитком її мови, а й здійснює вплив на становлення сенсорних відчуттів. З усіх почуттів, що дають найбільш яскраві враження і, отже, позитивно впливають на сенсорний розвиток, перше місце належить зору і слуху [3, с. 122].

Ігри в сенсорному розвитку є надзвичайно важливими для здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями. Вони допомагають дітям молодшого шкільного віку краще пізнавати навколишній світ, розвивати свої відчуття, увагу, пам'ять, мислення та мовлення. Адаптовані дидактичні ігри роблять процес навчання цікавим та доступним.

Дидактична гра – ігровий метод навчання, форма становлення розумової сфери дитини. Це засіб всебічного розвитку індивідуальності.

Роль дидактичних ігор на корекційно-педагогічних заняттях із сенсорного розвитку здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями є надзвичайно важливою та багатогранною. У цьому віці діти продовжують активно пізнавати світ через свої відчуття, і правильно організовані ігри можуть значно допомогти у подоланні труднощів сенсорного сприйняття та розвитку необхідних навичок.

Основними аспектами ролі дидактичних ігор у корекції сенсорного розвитку здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями є: діагностика та виявлення проблем; формування та вдосконалення сенсорних еталонів; розвиток усіх видів сенсорного сприйняття (зорове, слухове, тактильне, нюхове, смакове, кінестетичне); розвиток психічних процесів, пов'язаних із сенсорним сприйняттям (увага, пам'ять, мислення, мовлення); створення

позитивної емоційної атмосфери; індивідуалізація корекційного процесу.

При проведенні групових чи індивідуальних корекційних занять з сенсорного розвитку здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями засобами дидактичної гри педагогу необхідно дотримуватися наступних методичних настанов: гра має бути зрозумілою, доступною, добровільною; правила мають бути точними та нечисленними; навчальний матеріал має чітко відповідати програмі; легкі та важкі ігри повинні чергуватись одна за одною; не слід проводити ігри, які вимагають чималої попередньої роботи; під час проведення групових занять усі учні мають однаковою мірою бути задіяні у грі; після гри результати неодмінно оприлюднюються.

Для успішного проведення дидактичної гри, дітей необхідно завчасно підготувати: познайомити з предметами, які будуть використані; розповісти про їх властивості та функції. Підсумовуючи проведену роботу, педагогу обов'язково треба відзначити старання та наполегливість у діях дітей, їх позитивну поведінку та відзначити кожного з гравців [1, с. 97].

Отже, ми можемо стверджувати, що роль дидактичних ігор як засобу корекції сенсорного розвитку здобувачів початкової освіти з інтелектуальними порушеннями є визначальною. Адже саме дидактична гра допомагає дитині отримати інформацію про навколишній світ та розширити кругозір. Ми можемо з упевненістю визнавати, що провідною формою сенсорного виховання є саме дидактична гра. Вибудувавши відповідну систему проведення дидактичних ігор, можна досягти успіху у процесі сенсорного розвитку дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

#### **Список використаних джерел**

1. Дубровська Л. О., Дубровський В. Л., Долматова М. П., Єрмак К. В. Місце і роль дидактичних ігор у системі навчання молодших школярів. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. М. Гоголя*. Серія: Психолого-педагогічні науки. 2021. №1. С. 95-98.

2. Малікова Ю. В. Сенсорне виховання у спадщині видатних педагогів минулого. *Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського : зб. наук. праць*. Одеса : ПДПУ ім. К. Д. Ушинського, 2017. № 3-4. С. 151-153.

3. Миронова С. П. Гаврилов О. В., Матвеева М. П. Основи корекційної педагогіки: за заг. ред. Миронової С. П. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 264 с.

*Гвоздецька Ю. О.,  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
Науковий керівник: доктор педагогічних наук, професор  
кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи Лякішева А. В.*

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ОСОБЛИВОСТЕЙ РОЗВИТКУ УВАГИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

У сучасній системі спеціальної освіти важливим напрямом є дослідження когнітивної сфери дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП). Увага – одна з базових психічних функцій, від якої залежить успішність навчання, розвиток мислення, пам'яті та поведінкової саморегуляції. Особливо актуальним є вивчення уваги саме в молодшому шкільному віці – періоді інтенсивного формування психічних процесів.

Питаннями розвитку уваги в осіб з ІП займалися науковці, зокрема І. Баскакова, Ю. Бегера, О. Граборов, С. Лієпінь, Л. Переслені, Г. Трошін та інші. В результаті їхніх досліджень було встановлено, що розвиток уваги та її основних характеристик у дітей з ІП має значні відхилення. Зокрема, виявлено труднощі з концентрацією уваги: такі діти швидко відволікаються та не здатні довго зосереджуватись на одному об'єкті.

Серед причин, які впливають на низький рівень розвитку уваги у дітей з ІП, виділяють коливання психічної активності, яке є проявом тимчасових, короткочасних фазових станів в корі головного мозку, а саме, швидка виснаженість психічної активності. Ця виснаженість спостерігається не тільки до кінця дня, вона може настати на першому уроці після деякого розумового напруження. Падіння і коливання тонусу психічної активності може бути у кожного школяра з ослабленою нервовою системою, однак у багатьох учнів із

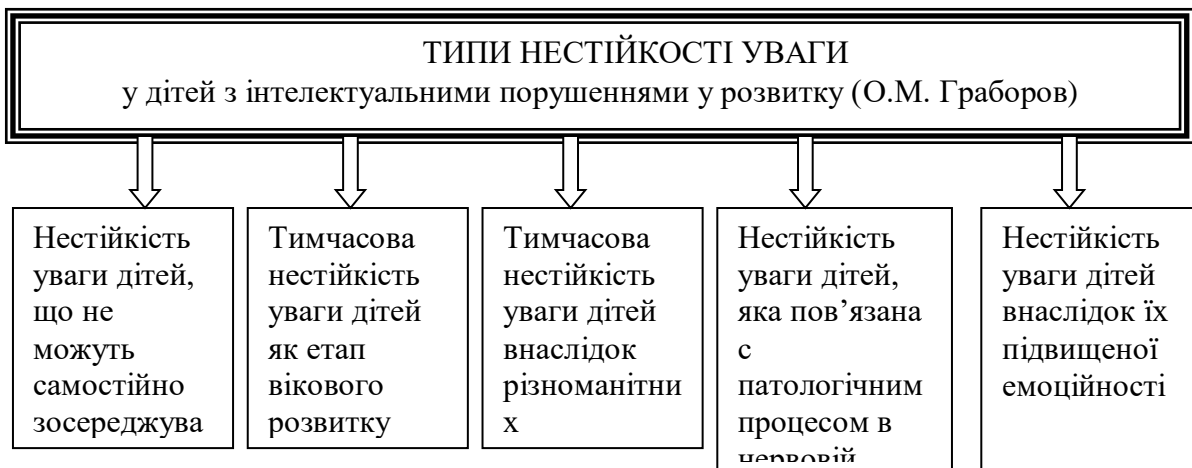
інтелектуальними порушеннями вони виникають дуже часто [2].

На основі клінічних та патофізіологічних даних науковці: Є. Мандрусова, М. Певзнер, Є. Хомська, Ж. Шиф та ін., вказують, що провідним порушенням вищої нервової діяльності у дітей з ІІ є патологічна інертність нервових процесів, порушення їх рухливості, що призводить до виникнення тимчасових, короточасних фазових станів, які під час діяльності проявляються як коливання уваги.

Вивчення праць багатьох науковців (П. Гальперін, Н. Карпенко, С. Кобильницька, Т. Мельничук Н. Осіпова та інші) показало, що однією з причин недорозвитку уваги є неповноцінність кіркової нейродинаміки, але разом з тим увага, на їх думку, розглядається як дія самоконтролю та навичка, яка може формуватися у дитини.

Досліджуючи особливості уваги дітей з порушеннями інтелектуального розвитку, О. Граборов, виділяє в них п'ять основних типів нестійкості уваги див схема 1.

Схема 1



За визначенням Б. Айзенберг, І. Ахтамянова та ін. для дітей молодшого шкільного віку з ІІ характерна знижена здатність до розподілу уваги, яка наявна при одночасному виконанні двох або більше видів діяльності. Коли їм пропонується виконати будь-яку діяльність одночасно з розв'язанням іншого завдання, то учні частіше не справляються з поставленою задачею [3]. Отже, у процесі спеціального корекційного навчання у дітей з ІІ підвищується

здатність до розподілу уваги, але при виконанні різних завдань знижується рівень її стійкості.

Розглядаючи переключення уваги, науковці вказують на те, що діти молодшого шкільного віку з ІІІ мають значні труднощі її переключення з одного об'єкта на інший, що пов'язано із патологічною інертністю процесів збудження та гальмування. Саме тому значна кількість різних видів діяльності, які вчитель використовує на уроці, викликає швидку стомлюваність учнів, наслідком якої є несвідоме переключення уваги з одного завдання на інше.

Теоретичне вивчення ряду наукових джерел дає нам змогу зробити висновок, що рівень розвитку уваги в дітей молодшого шкільного віку з ІІІ достатньо низький. Такі діти не виділяють основні суттєві для об'єктів та їх зображень ознаки, вказуючи на вторинні їх характеристики. У дітей молодшого шкільного віку з ІІІ порушена як мимовільна, так і довільна увага. Для них характерною є пасивна мимовільна увага, яка супроводжується надмірним відволіканням, низьким обсягом, який обмежується 2-3 об'єктами, тоді як у нормі становить 5-7 одиниць [2].

На низький рівень розвитку довільної уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями вказували Л. Виготський, О. Граборов, С. Лієпінь, Г. Трошін та ін., які зазначали, що для даної категорії дітей характерним є відсутність цільової спрямовуючої ознаки уваги, що виражається в прагненні обійти труднощі та перешкоди, не намагаючись їх подолати, яка виявляється в зміні об'єктів уваги, перенесенні уваги з цілого предмета на його частину, зі змісту об'єкта на форму або на його окрему ознаку.

У дослідженнях І. Баскакової, О. Граборова, О. Лурії, М. Певзнер, О. Фрейєрова та ін. вказується на порушення довільної уваги дітей з інтелектуальними порушеннями, що перешкоджає формуванню у них цілеспрямованості в поведінці та діяльності, різко знижує їх працездатність і тим самим перешкоджає успішній організації навчальної діяльності з ними. Так, для деяких дітей з порушеннями інтелектуального розвитку характерним є те, що вони не можуть активно концентрувати увагу, швидко відволікаються,

надмірно непосидючі, реагують на кожен випадковий шум або слово; для інших, навпаки, характерною є зовнішня зосередженість, вони не реагують на те, що відбувається навколо, виконують найпростіші дії, проте продуктивність виконуваної роботи залишається вкрай низькою, оскільки увага зовнішньо виражена, в той час, коли психічні процеси у них не цілеспрямовані та не концентруються у відповідному напрямку, що свідчить про перевагу мимовільної уваги.

Згідно з теорією опосередкованого характеру вищих психічних функцій, Л. Виготський розглядав слабкість довільної уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями як одну з причин, що перешкоджає формуванню в них понять. Як наслідок, недоліки розвитку має й мовлення [3].

У дослідженнях Бугера Ю. виявлені особливості властивостей уваги у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку залежно від структури дефекту. Найменше відхилень, порівняно з типовим розвитком, за показниками обсягу, стійкості, розподілу та динаміки уваги спостерігається у дітей з неускладненою формою олігофренії. На її думку, обсяг уваги у даної категорії дітей змінюється залежно від установки сприймання, попереднього знайомства з об'єктами та якості інформації, що їм надається. До третього класу у дітей цієї категорії значно розширюється обсяг та підвищується показник стійкості уваги, але в будь-якому випадку у них спостерігається відставання від норми [1].

Аналізуючи особливості уваги у дітей з переважанням процесів збудження над гальмуванням, Бугера Ю. вказує на те, що показники якості, стійкості та розподілу уваги у них характеризуються значним відставанням. Вона виявила відносно швидкий темп роботи дітей зазначеної категорії, що супроводжується значною кількістю помилок, які свідчать про низький рівень розвитку стійкості та розподілу уваги. При цьому дітям з переважанням процесу гальмування над збудженням притаманний найнижчий показник стійкості та обсягу уваги, який виявляється в низькій працездатності, внаслідок чого дитина при виконанні завдання припускається великої

кількості помилок, що вказує на низький рівень розподілу їхньої уваги. У дітей із порушеннями інтелектуального розвитку хоча і спостерігається значна динаміка розвитку властивостей уваги, але і в третьому класі рівень її розвитку у них, порівнюючи з даними інших категорій дітей із порушеннями інтелектуального розвитку, залишається найнижчим [1].

Отже, увага дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями має свої особливі, суттєві, поряд з віковими особливостями недоліки, які стосуються її довільного виду та властивостей. Однак, як доводять дослідження, увага у дітей зазначеної категорії, за умови спеціально організованої педагогічної роботи, може розвиватися.

### **Список використаних джерел**

1. Бугера Ю. Ю. Теоретичні аспекти проблеми розвитку уваги молодших школярів з розумовою відсталістю у процесі навчання // Проблеми сучасної психології : зб. наук. пр. Вип.32 / відп. ред. С.Д. Максименко, Л.А. Онуфрієва. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2016. С. 47 - 57.

2. Засенко В. В. Освіта осіб з особливостями психофізичного розвитку: виклики часу // Педагогічна і психологічна науки в Україні : зб. наук. пр.: в 5 т. Т. 2 : Психологія, вікова фізіологія та дефектологія. Київ, 2020. С. 350 - 362.

3. Увага дитини: [Упоряд.: С. Максименко, Л. Терлецька, О. Главник]. К.: Наукова думка, 2014. 112 с.

**Гедз С. Ф.,**

*кандидат філологічних наук,*

*доцент кафедри іноземних мов гуманітарних спеціальностей,*

*Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

**Шемейко В. В.,**

*здобувач вищої освіти 2 курсу*

*спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,*

*Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **STUDYING THE FEATURES OF INCLUSIVE EDUCATION IN ENGLISH LITERATURE**

Inclusive education is one of the most important direction of modern pedagogical science, aimed to ensure equal access to learning for all students,

regardless of their special educational needs (SEN). This theme is actively researched both in domestic and foreign scientific literature, particularly in English researches.

A significant contribution to the study of inclusive education has been made by such researches as S. Carrington, who studied the influence of sociocultural factors on inclusive education; J. Corbett, who analyzed the role of cultural context in inclusive education and M.Nind, who developed the methodology of inclusive pedagogy. Sh.Benjamin and J.Collins examined issues of interaction between students with SEN in the general education environment, K.Hall and K.Sheely studied approaches to adopting educational spaces for students with different needs.

Foreign scientists focus their attention on the relationship of inclusive education with sociocultural, emphasizing the importance of creating an educational environment that will promote not only academic development, but also social adaptation of people with special educational needs (SEN). Legal aspects, pedagogical methodologies and the introduction of innovative technologies play an important role in this process.

In the works of several foreign researches, it is noted that inclusion contributes to the development of sociocultural competence among students with SEN (E. Fitzimons, S.Guerin, Sh. Hardiman, J. Tøssebro, C. Wendelborg, etc), while at the same time, students of groups (classes) develop tolerance towards the individual with various developmental differences (R.Bond, E. Castagnera, D. Kam Pun Wong, etc)

English educators R. Bond and E. Castagnera note, that the effectiveness of inclusive education is achieved through the use of diverse methodological support for students with SEN. This support involves not only students with normal psychophysical development but also teachers and tutors through methods such as Class-Wide Peer Tutoring (CWPT) and Cross- Age Tutoring. Class-Wide Peer Tutoring assumes that any students can become a tutor for a while. Pedagogues describe four types of relationships that contribute to effective support and interaction in the class: demand, acceptance, refusal and providing help. Meanwhile, Cross-Age Tutoring involves assigning the role of a tutor to an older student.

Developing the idea of the necessity of various support methods and different strategies for organizing inclusive education, American researches V.Volovino and N.Zigmond propose several models of coeducation. These authors think that the success of inclusion is provided by:

– Providing students with special educational needs with a specially trained teachers and if necessary, an assistant teacher for inclusive education who supports these students;

– The "distributed learning space" in which students with SEN can move from one teacher to another to master various educational programs.

– "Parallel studying" requires teachers to jointly develop an educational activity plan. However, in this case, teachers determine their work strategy with each group of students depending on the presence or absence of developmental disorders.

– "Alternative learning" which provides the opportunity for intensive education of students with SEN in conditions of a smaller number of students per teachers, while another teacher works with a larger group.

– "Team teaching", in which teachers take turns conducting individual lessons.

Thus, English researches indicate that inclusive education is not only a pedagogical process but also a sociocultural phenomenon that improves the formation of a tolerant society. For its effective implementation, a comprehensive combination of legal, methodological and organizational mechanism is necessary to ensure equal opportunities for all students, regardless of their special educational needs.

### **Reference list**

1. Bond R. Peer Supports and Inclusive Education: An Underutilized Resource // *Theory Into Practice*, 2006. Vol.45. P.58-78

2. Corbet, J. Inclusive education and school culture // *International Journal of Inclusive Education*, 1999. Vol.3. No.1. P. 53-61.

3. Kam Pun Wong D. Do contacts make a difference? The effects of mainstreaming on student attitudes towards people with disabilities// *D.Kam Research In Developmental Disabilities*, 2008. Vol. 29. P. 56-68.

4. Victorio Volontino, Naomi Zigmond Promoting Research Based Practices Through Inclusion URL: <http://dx.doi.org/10.1080/00405840701593873>

5. Vasylieva H.I. Position of Foreign Scholars on the Implementation of Inclusive Education. URL: <https://uvu.org.ua/wp-content/uploads/2021/09/>

*Канітула М. С.,  
аспірант, асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **МОЖЛИВОСТІ ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

У сучасному світі цифрові засоби стають невід'ємною частиною освітнього процесу, що дозволяє відкривати нові можливості для мовленнєвого розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями (ІП). Адже, сучасний етап розвитку освіти характеризується активним впровадженням інформаційно-комунікаційних технологій, що створює нові можливості для індивідуалізації навчального процесу та забезпечення ефективної підтримки дітей з ІП.

Діти з ІП, як правило, мають ускладнення у мовленнєвому розвитку, що потребує застосування спеціалізованих засобів для стимулювання комунікативної діяльності. Цифрові інструменти, зокрема інтерактивні логопедичні програми, мобільні додатки, навчальні ігри та мультимедійні ресурси, демонструють високу ефективність у покращенні фонематичного слуху, збагаченні словарного запасу, формуванні граматичної структури мовлення та розвитку артикуляційних навичок. Крім того, застосування цифрових технологій відповідає засадам спеціальної та інклюзивної освіти, сприяє соціалізації дитини та забезпечує доступ до якісного освітнього середовища.

Досліджуючи досягнення корекційної педагогіки у міжнародному контексті, О. Кукушкіна наголошує, що використання комп'ютерних технологій в освіті дітей з особливими освітніми потребами (ООП) має значно ширше значення, ніж просто засіб подачі навчального матеріалу. Для дітей з ІП такі технології є унікальним інструментом, який відкриває можливості для активної взаємодії та комунікації з навколишнім світом [1].

Аналізуючи праці С. Ляшенко та З. Зінченка, можемо стверджувати, що інформаційні технології відіграють важливу роль у забезпеченні освітнього розвитку дитини. За допомогою інформаційних технологій можна створити умови для набуття узагальнених уявлень про всі необхідні предмети та ситуації. Діти оволодівають такими важливими розумовими операціями, як узагальнення та класифікація об'єктів за певними ознаками [2].

Застосування цифрових технологій у роботі з дітьми, які мають ІП, має ряд специфічних особливостей. Насамперед, інформаційно-комунікаційні засоби дозволяють адаптувати навчальний матеріал до індивідуальних потреб дитини. Завдяки можливості регулювання темпу роботи, рівня складності завдань, використання візуальної та звукової підтримки, що особливо важливо для дітей із зниженими когнітивними функціями.

Також, важливою особливістю є інтерактивність цифрових ресурсів, яка сприяє підвищенню мотивації до навчання та активному включенню дитини до процесу засвоєння мовного матеріалу. Інтерактивні ігри, програми з елементами зворотнього зв'язку та візуалізації результатів дозволяють дитині побачити свій прогрес, що стимулює повторну діяльність та позитивне емоційне настроювання на навчання.

Використовуючи комп'ютерні технології у роботі з дітьми з ІП, потрібно звертати увагу на недоліків та протипоказань. Надмірне застосування цифрових технологій може справляти негативний вплив на фізичний та психічний стан дітей. Довге перебування перед екраном здатне зменшити активність та призвести до порушень опорно-рухового апарату та зору. Комп'ютерні технології не варто використовувати як спосіб розваги без освітньої складової. Наприклад, перегляд мультфільмів без обговорення та пасивне засвоєння інформації не сприяє розвитку дітей.

Отже, застосування цифрових технологій у розвитку мовлення дітей з ІП є ефективним інструментом сучасного спеціальної та інклюзивної освіти. Яка сприяє підвищенню мотивації до навчання, активізації пізнавальної діяльності та розвитку мовленнєвих навичок. Також дозволяє індивідуалізувати

навчальний процес відповідно до потреб конкретної дитини. Інтерактивні освітні ресурси, адаптивні програми та мультимедійні інструменти створюють умови для формування комунікативних компетентностей, розвитку когнітивних операцій, таких як узагальнення та класифікація та соціалізації дітей з ІП. Водночас важливо дотримуватися балансу в використанні цифрових засобів, уникаючи їх надмірного застосування та пасивного споживання інформації. Раціональне, впровадження комп'ютерних технологій у мовленнєвий розвиток забезпечує якісну підтримку дітей з ІП та сприяє їхній успішній інтеграції в освітнє середовище.

### **Список використаних джерел**

1. Конопляста С., Сак Т. Логопсихологія. Київ: Знання, 2012. 293 с.
2. Ляшенко С., Зінченко З. Інтеграція інформаційно-комунікаційних технологій у освітній процес. Вихователь-методист дошкільного закладу. 2013. №7. С. 16-27.

*Капітула М. С.,  
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Годованок Л. С.,  
здобувач вищої освіти 2 курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Актуальність застосування ігрової діяльності в корекційно-розвивальній роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку (ІПР) зумовлена зростаючою увагою до проблем соціалізації та розвитку таких дітей. Ігрова діяльність є провідною у дошкільному віці та відіграє важливу роль у когнітивному, емоційно-вольовому та соціальному розвитку дитини. Ефективна організація ігрової діяльності може стати потужним інструментом корекційно-розвиткового впливу, сприяючи формуванню необхідних навичок та компенсації наявних труднощів. Незважаючи на значний інтерес до проблеми

дитячої гри, питання особливостей її організації та впливу на розвиток дітей з ППР потребують подальшого поглибленого вивчення.

Аналізуючи науковий фонд з означеної проблематики, варто відзначити вагомий внесок таких науковців, як В. Бондар, Л. Вавіна, М. Матвєєва, І. Єременко та ін. Їхні праці закладають теоретичні основи розуміння особливостей розвитку дітей з ППР та розкривають потенціал ігрової діяльності в корекційному процесі. Дослідження цих науковців підкреслюють важливість індивідуального підходу до організації ігор, врахування рівня когнітивного розвитку та створення сприятливого середовища для стимулювання пізнавальної активності та соціальної взаємодії. Подальший аналіз їхніх напрацювань дозволить визначити найбільш ефективні методи та прийоми використання ігрової діяльності у роботі з дітьми дошкільного віку, які мають ППР.

Ігрова діяльність традиційно розглядається як провідна форма активності дітей дошкільного віку, що має визначальний вплив на їхній психічний розвиток. Для дітей із ППР гра набуває особливого значення, виступаючи не лише засобом пізнання навколишнього світу та соціалізації, але й важливим інструментом корекційно-розвиткового впливу. Організація спеціально спрямованої ігрової діяльності сприяє формуванню елементарних знань, умінь та навичок, розвитку сенсорних процесів, мовлення, мислення та емоційно-вольової сфери таких дітей [2].

Наукові дослідження М. Матвєєвої були спрямовані на виявлення особливостей розвитку ігрової діяльності у дітей з ППР. І. Єременко досліджував вплив спеціально організованої ігрової діяльності на корекцію та розвиток різних сфер психіки цих дітей. Ці та інші дослідження підкреслюють, що діти з ППР часто виявляють специфічні особливості в ігровій діяльності, які проявляються у зниженій мотивації до гри, труднощах у прийнятті ролі недостатній сформованості сюжету та бідності уяви [3, с. 34-39]. Водночас, правильно організоване ігрове середовище та педагогічний супровід можуть

значно активізувати їхню ігрову діяльність, сприяючи розвитку комунікативних навичок, здатності до наслідування та самостійності.

Важливим аспектом є використання різноманітних видів ігор у роботі з дітьми даної категорії. Так, дидактичні ігри спрямовані на формування пізнавальних процесів та елементарних математичних уявлень, сюжетно-рольові ігри сприяють соціальній адаптації та розвитку уяви, а рухливі ігри позитивно впливають на фізичний розвиток та координацію рухів [1]. Адаптація ігор до індивідуальних особливостей кожної дитини, урахування рівня її інтелектуального розвитку та створення позитивної емоційної атмосфери є ключовими умовами ефективного використання ігрової діяльності в корекційно-розвитковому процесі.

Отже, ігрова діяльність є надзвичайно важливим чинником розвитку дітей дошкільного віку, особливо тих, хто має ППР. Правильно організована та методично виважена ігрова діяльність виступає ефективним засобом корекційно-розвиткового впливу, сприяючи формуванню когнітивних, соціальних та емоційно-вольових навичок. Незважаючи на певні особливості перебігу гри у дітей з ППР створення адаптованого ігрового середовища та кваліфікований педагогічний супровід здатні значно активізувати їхню ігрову активність. Таким чином, використання потенціалу ігрової діяльності є перспективним напрямом у роботі з дітьми дошкільного віку, які мають ППР, що потребує подальшого науково-методичного осмислення та впровадження в практику.

### Список використаних джерел

1. Бондар, В. І. *Дидактика*. 2008. Київ: Вища школа.
2. Єременко, І. Г. *Основи спеціальної педагогіки*. 2010. Київ: Академвидав.
3. Матвеева, М. П. Особливості розвитку ігрової діяльності у дітей з інтелектуальними порушеннями. 2015. *Дефектологія*, (3), 34-39.

*Капітула М. С.,  
асистент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Сергійчук А. О.,  
здобувач вищої освіти 3 курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ ТРАДИЦІЙНИХ І НЕТРАДИЦІЙНИХ МЕТОДІВ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ**

Підвищення ефективності корекційної роботи з усунення порушень мовлення у дошкільників залишається одним з першорядних завдань у роботі закладів дошкільної освіти. Значимість їх вирішення підкреслює Державний стандарт дошкільної освіти, в якому акцент зроблено на забезпеченні рівних можливостей для повноцінного розвитку кожної дитини, незалежно від її психологічних та фізіологічних особливостей. Оскільки, на сьогодні спостерігається збільшення кількості дітей, які мають різні мовленнєві порушення, то відповідно, виникає необхідність в розробці та використанні найбільш ефективних традиційних і нетрадиційних методів корекційної роботи з цією категорією дітей.

Науковці, С. Миронова О. Гаврилов, М. Матвєєва та ін., при опрацюванні основ корекційної педагогіки акцентують увагу на традиційних методах корекції мовлення. Традиційними вони називають методи, які педагоги застосовували впродовж багатьох століть та продовжують використовувати в сучасній навчальній практиці [4, с. 128]. Вказані методи базуються на інформаційно-ілюстративній діяльності (оповідання, показ, бесіда) педагога та репродуктивній діяльності дитини. До них належать: словесні, наочні, практичні, самостійні, контрольні, прийоми імітації та артикуляції тощо.

У наукових розвідках В. Бондар [1], А. Кравченко [3], Ю. Рібцун [5] та ін., охарактеризовано особливості нетрадиційних методів спрямованих на

усунення мовленнєвих порушень. Нетрадиційні методи розвитку мовлення вчені визначають як «інноваційні способи організації навчання, у яких діти взаємодіють між собою, з педагогом і навчальним матеріалом» [1, с. 46]. Вони включають різні компоненти, одним з яких є творча діяльність, які спрямовані не лише на розвиток мовлення, а й на розвиток слуху, пам'яті, мислення, зацікавленості, спостережливості тощо. До них відносяться: методи ігрових та інформаційних технологій; інтерактивні; ігрові, театралізовані, методи арт-терапії, музичної, пісочної, казко-терапії тощо. Логопедична робота з дітьми дошкільного віку найчастіше базується на ігрових методиках, що особливо важливо для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, які можуть відчувати труднощі в традиційних формах навчання [5, с. 61].

Методика логопедичної роботи з використанням традиційних і нетрадиційних методів корекції мовленнєвих порушень включає ряд послідовних етапів.

На першому етапі корекції мовленнєвих порушень реалізуються вправи, спрямовані на підготовку апарату артикуляції до формування артикуляційних укладів з використанням традиційних і нетрадиційних методів навчання. Виділяються такі напрями та методи [2, с. 149]:

1) нормалізація м'язового тону: традиційні – диференційований логопедичний масаж, розслаблюючий та стимулюючий масаж; не традиційні – ігри з кінетичним піском («Вушка-ріжки», «Один пальчик – усі пальчики»);

2) нормалізація моторики апарату артикуляції: не традиційні – артикуляційна гімнастика з функціональним навантаженням; традиційні – вправи для губ («Усмішка», «Парканчик»), для язика («Чашечка», «Гармошка»).

3) нормалізація мовленнєвого дихання: традиційні – загальнодихальні вправи; відпрацювання діафрагмального дихання; не традиційні – ігри «Що під піском?»: картина засипається тонким шаром піску; дитиною пісок здувається і відкривається зображення.

4) розвиток голосу: традиційні – фізіотерапевтичне, медикаментозне лікування та диференційований масаж; нетрадиційні – спеціальна модель (яскраво забарвлена кулька, прив'язана до мотузки); ортофонічні вправи.

5) нормалізація дрібної моторики рук: традиційні – масаж і самомасаж пальців і кистей рук; ігри з дрібними предметами (нанизування намиста, мозаїка, дрібний конструктор; пальчикова гімнастика; формування навичок самообслуговування); нетрадиційні – вправа «Пісочний дощик», гра «Сліди.

На другому етапі проводиться робота з постановки звуків, тому пропонуються до застосування механічні методи. Способами постановки звуків є традиційні: наслідування, механічна допомога та змішаний спосіб, коли використовуються всі можливі способи для досягнення кінцевої мети.

На третьому етапі використовуються логопедичні зошити, казкові персонажі, які дозволяють автоматизувати звуки та закріпити їх в повсякденному мовленні. [3, с. 47].

Для всебічного, послідовного розвитку мовлення дітей і пов'язаних з ним психічних процесів рекомендуємо використовувати такі нетрадиційні методи як сюжетно-ігрові, арт-терапію, пісочну терапію, казко-терапію, зокрема логоказки, які поділяються на артикуляційні; пальчикові; фонетичні; лексико-граматичні; казки, що сприяють формуванню зв'язного мовлення; казки для навчання грамоті. Заняття на основі казок дозволяють враховувати індивідуально-психологічні особливості дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку та сприяють розширенню й активізації словникового запасу, нормалізації граматичного ладу мовлення, позитивно впливають на розвиток послідовності, логічності, зв'язності, правильності та виразності мовлення.

Поєднання традиційних і нетрадиційних методів корекції забезпечує гармонійний розвиток мовлення дитини, де технологічні інновації стимулюють когнітивну активність, а традиційні підходи забезпечують важливі аспекти мовленнєвого розвитку. Нетрадиційні методи демонструють високу ефективність у розвитку мовлення дітей, проте їх інтеграція в освітній процес вимагає ретельного планування, підготовки педагогів і балансування між

традиційними й технологічними підходами. Дозволяючи забезпечити підвищення рівня розвитку мовлення, розширення спектру мовленнєвих та психофізичних можливостей дітей, що сприятиме подоланню порушень усіх компонентів мовленнєвої системи [5, с. 132].

Отже, для ефективної корекції порушень мовленнєвого розвитку дошкільників необхідно поєднувати традиційні та нетрадиційні методи. Вони обираються і застосовуються відповідно до віку дітей та виду їх діяльності. Нетрадиційні методи логопедичної роботи не заперечують традиційні, а їх вдосконалюють, модернізують і доповнюють. І створені вони відповідно до вимог часу, що відповідає завданням, поставленим на державному рівні.

### **Список використаних джерел**

1. Бондар В. І. Корекція мовленнєвих порушень у дітей дошкільного віку: сучасні підходи. Науковий вісник Херсонського державного університету. 2020. №6. С. 45–49.
2. Дудкевич Т. В. Дитяча розвивально-корекційна психологія. Модульний навчальний посібник для студентів ВНЗ за напрямом підготовки 6.030103 «Практична психологія». Київ : Центр учбової літератури, 2022. 304 с.
3. Кравченко А. І., Литвиненко В. А. Арт-терапія та арт-педагогіка в логопедичній роботі з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку : навч. посіб. для студентів вищих навчальних закладів. Суми, 2017. 130 с.
4. Миронова С. П. Гаврилов О. В., Матвєєва М. П. Основи корекційної педагогіки: за заг. ред. Миронової С. П. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2020. 264 с.
5. Рібцун Ю. В. Дошкільнятко : корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Тернопіль. Мандрівець. 2016. 192 с.

*Косаковська Л. П.,  
кандидат мистецтвознавства, доцент кафедри хореографії,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки*

## **ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖЕННЯ ЯК НАПРЯМ ХОРЕОГРАФІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ЗАГАЛЬНООСВІТНЬОМУ ЗАКЛАДІ**

Хореографія – універсальний засіб навчання, розвитку і виховання дитини. Місце та значення мистецтва танцю у Новій українській школі видозмінюється в залежності від віку, творчих здібностей дітей та їх практичної підготовки.

Незаперечним залишається його ефективний вплив на всебічний і гармонійний розвиток особистості здобувачів освіти початкової школи. Однак, особливо важливим є проведення хореографічних занять з метою здоров'язбереження. Системне вивчення особливостей хореографії як засобу зміцнення здоров'я дітей залишається одним з актуальних напрямів наукових досліджень в галузі педагогічних наук на сучасному етапі, зокрема педагогіки та методики хореографічної роботи.

Важливим завданням соціальних інститутів, причетних до виховання підростаючого покоління, є збереження і зміцнення здоров'я здобувачів освіти початкової школи, формування в них основ здорового способу життя. Саме такий підхід забезпечує розв'язання головного завдання сучасної школи – вільний розвиток гармонійно розвиненої, активної, самодостатньої особистості.

Потенціал здоров'язберігаючих технологій був визнаний у галузі педагогічних наук протягом тривалого часу. Я. Коменський рекомендував під час навчання дітей у школі створювати позитивну навчальну мотивацію, дотримуватись санітарно-гігієнічних норм, спрямованих на збереження здоров'я учнів.

В. Сухомлинський стверджував, що турбота про здоров'я дитини не обмежується комплексом санітарно-гігієнічних норм і правил, переліком вимог до режиму дня, харчування, праці, відпочинку. На думку видатного педагога першочерговим завданням має бути турбота про гармонійну повноту фізичних та духовних сил, вінцем яких стає радість творчості.

Творчий характер освітнього процесу, як вважає Л.С.Виготський, є вкрай необхідною умовою здоров'язбереження. Включення дитини в творчий процес не тільки природно, воно є реалізацією пошукової активності, від якої залежить розвиток людини та її адаптаційний потенціал. Саме це сприяє розвитку особистості кожного учня і знижує ймовірність втомлюваності. Навчання без творчого заряду є нецікавим, а, відтак, певною мірою, стає насильством над собою та іншими, руйнівним чинником для здоров'я[2].

Одним з видів здоров'язберігаючих технологій на уроках хореографії та заняттях танцювальних гуртків в початковій школі є руханка. Виконання зазначеного комплексу нескладних фізичних вправ супроводжується виконанням пісні, вірша, музики. Завдання такої рухової паузи – зняття напруги, насичення мозку киснем і, як наслідок, підвищення працездатності та уваги школярів.

Головним і улюбленим заняттям дітей різного віку залишаються рухливі ігри [1]. У процесі ігрової діяльності дитина моделює особисті відносини з навколишнім світом, програє можливі ситуації, у яких виступає або лідером, або підпорядковується іншим, або здійснює спільну діяльність з дітьми чи дорослими. У грі відбувається рефлексування, збагачення словникового запасу, самореалізація, розвиток мовлення, формується відповідальність та вміння приймати рішення.

Важливу релаксаційну функцію виконують музично-ритмічні вправи. Вони знімають фізичну втому, розумове перевантаження, допомагають емоційній розрядці. Танець і музичний ритм зменшують нервово-психічну напруженість, допомагають школяру швидко й легко встановлювати дружні зв'язки з іншими дітьми, що має психотерапевтичний ефект.

Таким чином, за умови запровадження технологій здоров'язберігаючої педагогіки на заняттях хореографії реалізовується ряд завдань, серед яких: виховання інтересу до фізичних вправ, можливість психологічного розвантаження, формування вміння працювати в колективі, розвиток координації рухів, гнучкості, відчуття характеру музичного супроводу, коректування фізичних недоліків. Отже, у процесі хореографічних занять молодші школярі отримують можливості для виховання рухової культури, досконалої пластичності тіла, постійного і цілеспрямованого тренінгу психофізичного апарату засобами музично-хореографічного мистецтва.

#### **Список використаних джерел**

1. Верховинець В. Весняночка: ігри піснями. Київ: Муз. Україна, 1989. 134 с.
2. Тараненко Ю. П. Проблема підготовки майбутніх учителів хореографії

до розвитку художньо-творчих здібностей учнів молодших класів у психолого-педагогічній літературі. *Освіта та розвиток обдарованої особистості*. 5(24) /05, 2014. С. 16-19.

*Кривонюк К. М.,  
вчитель початкових класів,  
Лищеньський ліцей Підгайцівської сільської ради  
Луцького району Волинської області*

## **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Інтеграція сучасної української освіти у європейський освітній простір, активно розвиває механізми підтримки інклюзії дітей з особливими освітніми потребами, що у свою чергу вимагає перегляду та трансформації підходів щодо організації безпечного інклюзивного середовища.

Проблему організації інклюзивної освіти досліджували у своїх наукових доробках С. Альохіна, В. Бондар, В. Засенко, Л. Коваль, А. Колупаєва, І. Кузава, С. Мащак, С. Литовченко, С. Стеблюк, В. Тарасун, О. Федоренко та інші.

Так, С. Мащак зазначає, що впровадження інклюзивної освіти для учнів молодшого шкільного віку передбачає врахування їх фізичного, психічного, психологічного, пізнавального, соціального та емоційного розвитку. Важливою є співпраця між педагогами, психологами, дефектологами батьками та іншими фахівцями команди психолого-педагогічного супроводу [4].

Л. Коваль виокремлює основні принципи інклюзивної освіти, що сприяють успішній адаптації та інтеграції дитини з особливими освітніми потребами у загальноосвітній простір: спільне навчання нормотипових дітей та дітей з різними нозологіями; індивідуальний підхід до кожного учня, що передбачає врахування їх особливих потреб та можливостей; організація команди психолого-педагогічного супроводу задля додаткової допомоги дітям з особливими освітніми потребами [2].

В. Бондар визначає умови успішності інклюзивного навчання, до яких відносить оновлення відповідної нормативно-правової бази, належне

фінансування інклюзивної освіти, соціальну спрямованість суспільства стосовно формування політики змін у сфері освіти, наявність системи підготовки педагогічних кадрів, готовність батьків дітей з особливостями розвитку до участі у навчально-виховному процесі [1].

Аналіз теоретичних напрацювань щодо окресленої проблеми дослідження дозволив виокремити підходи до організації інклюзивної освіти учнів молодшого шкільного віку:

1. Нормативно-правове забезпечення інклюзивної освіти в Україні (Закон України «Про освіту», «Про повну загальну середню освіту», Постанова КМУ про ІРЦ, Державний стандарт початкової освіти, Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, тощо).

2. Організація інклюзивного середовища, що передбачає діагностику освітніх потреб дитини, адаптацію методів навчання, складання Індивідуальної програми розвитку, організацію команди психолого-педагогічного супроводу.

3. Впровадження сучасних педагогічних технологій, що передбачає диференційоване та кооперативне навчання; застосування методик Монтесорі, Вальдорфської педагогіки, ТРВЗ; використання сучасних інформаційно-комунікативних технологій задля підтримки дітей з особливими освітніми потребами.

4. Підготовка педагогічних кадрів, готових здійснювати професійну діяльність в умовах інклюзивного навчання. Важливою є міжпредметна взаємодія педагога, асистента вчителя та команди психолого-педагогічного супроводу.

Отже, впровадження сучасних підходів до організації інклюзивної освіти учнів молодшого шкільного віку передбачає зміну педагогічної культури, цінностей та ставлення до дітей з особливими освітніми потребами. Незважаючи на значні кроки української системи освіти щодо створення безпечного, безбар'єрного інклюзивного освітнього середовища, деякі питання кадрового, фінансового та методичного забезпечення залишаються актуальними.

## Список використаних джерел

1. Бондар В.І., Золотоверх В.В. Основні підходи до впровадження інклюзивної форми навчання дітей з особливими освітніми потребами. *Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: збірник наукових праць*. За загальною редакцією акад. Прокопенка І.Ф. Харків : ХНПУ ім. Г.С. Сковороди; «Мітра». 2019. С. 28-31.
2. Коваль Л.В. Організація інклюзивного середовища у закладі освіти. *Інклюзивне навчання в Новій українській школі: Матеріали міжнародної науково-практичної конференції “Інклюзивне навчання в Новій українській школі”* (26 -27 березня 2018 р., м. Терехів): у 2 ч. / Інститут спеціальної педагогіки НАПН України; упорядн. : Лапін А.В., Сурмай Л.О., Щуцька О.І. Київ: Інтерсервіс, 2018. С. 46-49.
3. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики: монографія. Київ : ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с.
4. Мащак С.О. Особливості інклюзивної освіти молодших школярів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія: Психологія, (3). 2023. С. 116-120.
5. Ярмола Н.А. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі. Навчально-методичний посібник. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

*Кригіна А. М.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, Павлишина Н.Б.*

## МЕТОДИ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З РАС В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ

Діти з розладами аутистичного спектра (РАС) потребують окремої уваги, оскільки вони є однією з найбільш вразливих груп в інклюзивних освітніх закладах і загалом стикаються з великими труднощами в соціалізації через проблеми з комунікацією, стереотипну поведінку, недостатні міжособистісні стосунки та ускладнену адаптацію до змін соціального середовища.

В допомогу реалізації різноманітних завдань соціалізації дітей з РАС в умовах інклюзивного навчання можливо використовувати методи та технології як в рамках комплексних підходів та систем втручання, так й окремо як допоміжні стратегії в оригінальних терапевтичних програмах.

До комплексних підходів соціалізації дітей з РАС належать методи TEACCH, АВА та DIR/Floortime.

Метод TEACCH (Treatment and Education of Autistic and Related Communication Handicapped Children) – це спеціальний психолого-педагогічний навчальний комплекс, що допомагає дітям розвивати свої вміння та пристосовуватися до життя в умовах інклюзивної школи. Він включає особливі методи навчання, методи створення структурованого та підтримувального середовища, роботу з родиною тощо [1].

Метод АВА (прикладний аналіз поведінки) – це індивідуальна програма втручання для дітей з РАС, що побудована на вивченні поведінкових порушень, націлена на збільшення позитивної поведінки та зменшення небажаної чи небезпечної. Особливості АВА включають використання позитивного підкріплення, розвиток мовлення та комунікативних здібностей, підвищення мотивації до навчання. Цей метод має чітку структуру і підлаштовується під потреби дитини [3]

Метод DIR/Floortime (Developmental, Individual-Differences, Relationship-based) зосереджується на розвитку емоційної взаємодії через гру. Головна мета – налагодити навички взаємодії та комунікації в колективі, навчити проявляти ініціативу та використовувати уяву. Цей підхід адаптується до особливостей кожної дитини та розвиває соціальні та емоційні навички. Він також активно залучає батьків та інтегрує навчання на основі гри в освіту. DIR/Floortime особливо ефективний для дітей, які мають труднощі зі спілкуванням або схильні уникати соціальної взаємодії [3].

Доповнюють або розширюють деякі концепції вище вказаних підходів методи VBA, PRT та JAI.

Метод VBA (вербальний аналіз поведінки) – підхід на основі АВА, який спрямований на розвиток функціональних мовленнєвих навичок, таких як звернення з проханнями, імітація слів, відповіді на запитання та вербальні реакції. Цей підхід корисний як для дітей з порушеннями мовлення, так і для повністю невербальних дітей.

Метод PRT (Pivotal Response Therapy) – метод поведінкового втручання на основі АВА, що корегує поведінку в реальних життєвих ситуаціях та грі з педагогом [5].

Метод JAI (Joint Attention Intervention) – метод-доповнення DIR/Floortime, що за допомогою структурованих ігрових вправ розвиває спільну увагу, коли дитина зосереджується на об'єктах, подіях, погляді, жестах з іншими людьми, що є важливим для розвитку мовлення та соціальної взаємодії [3].

Існують також ефективні методи втручання, наприклад РМІІ, метод «Соціальні історії» та метод моделювання, які обов'язково мають застосовуватись лише в контексті ширшої стратегії втручання.

Метод РМІІ (Peer-Mediated Instruction and Intervention) – метод, що покращує мовленнєві, поведінкові та соціальні навички шляхом взаємодії з однолітками-взірцями для наслідування. В процесі моделювання життєвих ситуацій досягається покращення комунікативних навичок, розвиток взаєморозуміння та емпатії. Цей метод має базуватись на концепції АВА, ТЕАССН, PRT, або навіть соціально-психологічного тренінгу [3].

Метод «Соціальних історій», що застосовується в рамках ТЕАССН або PRT, спрямований на корекцію поведінкових порушень за допомогою коротких оповідань, адаптованих до особливостей дитини. Цей метод допомагає дітям зрозуміти соціальні правила, передбачити, що станеться далі, розвинути емпатію та зменшити тривожність у нових або складних соціальних ситуаціях [3].

Паралельно до основних технологій втручання та підходів соціалізації, використовують такі терапевтичні методи, як арттерапія та LEGO®-Based Therapy.

Арттерапія як метод, що впроваджується поряд з DIR/Floortime, ТЕАССН та ІНП, використовує різні форми мистецтва з лікувальною, корекційною та розвивальною метою: терапія направлена на розвиток дрібної моторики, зниження тривожності та емоційної напруги, стимулювання уяви та самовираження, створення умов для спільної творчості з однолітками.

Найбільш відомі форми арттерапії наступні: бібліотерапія, вокалтерапія, драматерапія, ізотерапія, імаготерапія, музикотерапія, танцювальна терапія, пісочна терапія, казкотерапія та ін. [2].

LEGO®-Based Therapy є окремим методом, офіційно розробленим для дітей з аутизмом (соціальні навички, співпраця). Він розвиває навички соціальної взаємодії та комунікації, а також творчість, кругозір та самостійність. Процес конструювання вимагає від дитини уміння не тільки виділяти окремі деталі зі складного цілого, а й встановлювати просторове положення однієї деталі щодо інших [4].

Перелічені методи є загальноприйнятими та підтвердженими світовою наукою, а тому впроваджуються та активно використовуються в Україні в умовах інклюзивної освіти.

Таким чином, успішна соціалізація дітей з РАС залежить від постійної психологічної та освітньої підтримки. Вона вимагає поєднання як традиційних, так і інноваційних методів, а також забезпечення тісної співпраці між усіма учасниками освітнього процесу.

### **Список використаних джерел**

1. Білоха Т. ТЕАССН – терапія як метод психологічної реабілітації дітей з аутизмом та подібними розладами поведінки [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://surl.li/fthnmu>

2. Кулікова С. В. Арт-терапія як складова соціокультурної діяльності / Світлана Вікторівна Кулікова // Сучасна освіта в Україні: інтеграція в Європейський освітній простір: монографія [електронне видання] / за загальною редакцією проф. Я. В. Галети. - Дніпро : Середняк Т. К., 2023. – С. 412-435 – Режим доступу: <https://dspace.cusu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/f5e228a1-90c4-4f50-a1ba-276823fd245f/content>

3. Скрипник Т. В. Комплексна програма розвитку дітей дошкільного віку з аутизмом «Розквіт» [Електронний ресурс] / Наук. кер. та заг. ред. Т. В. Скрипник. – К.: 2013, 200 с. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/programy-rozvytku-ditey/programa-rozkvit-autisti-2013-doopratsovana.doc>

4. Шмалюх О. О. Можливості використання робототехніки та конструктора lego у роботі з учнями з особливими освітніми потребами [Текст] / О. О. Шмалюк // Актуальні проблеми оптимізації освітнього процесу національної школи в умовах воєнного часу: інклюзивне навчання, інновації

освітніх галузей Державного стандарту початкової освіти : зб. тез вист. учас. Регіонал. наук.-метод. семінару (м. Рівне, 19 трав. 2022 р.) / за ред. О. О. Красовської, О. А. Хом'як: ПВНЗ «Міжнародний економіко-гуманітарний університет імені академіка Степана Дем'янчука». - Рівне : МЕРУ, 2022. - С. 104-107.

5. What is Pivotal Response Treatment? [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.autismspeaks.org/pivotal-response-treatment-prt>

*Кузава І. Б.,  
доктор педагогічних наук,  
професор-завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **СТВОРЕННЯ СПЕЦІАЛЬНИХ УМОВ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ В ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Стратегічною метою Національної стратегії розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки [2] є забезпечення доступу до якісної освіти кожній особі з урахуванням індивідуальних потреб та можливостей, із створенням умов для розвитку її потенціалу. Зокрема, її реалізація на I етапі (2024-2026 роки) спрямована на удосконалення нормативно-правової бази з питань інклюзивного навчання та навчання у спеціальних закладах освіти, удосконалення системи моніторингу розвитку інклюзивного навчання.

Серед усіх видів порушень психофізичного розвитку найбільш розповсюдженими є інтелектуальні порушення (ІП), які у педагогічному аспекті вивчаються корекційною психопедагогікою, що вивчає питання сутності та закономірностей освіти, навчання і виховання дітей з інтелектуальними порушеннями, шляхи корекції порушень їхнього психофізичного розвитку.

Розвиток теорії і практики роботи з особами з інтелектуальними порушеннями (ІП) на сучасному етапі є досить складним та суперечливим. Залишаються не вирішеними багато проблем, пов'язаних з розумінням того, які освітні та корекційно-реабілітаційні умови – спеціально диференційовані чи

інтегровані – є найбільш ефективними для соціалізації осіб з різними ступенями інтелектуальних порушень; як найкраще об'єднати зусилля представників різних наук – медицини, спеціальної психології, корекційної педагогіки, соціології тощо – для надання комплексно-системної освітньо-реабілітаційної допомоги особам з ІІ та їх родинам; як забезпечити толерантне, гуманістично-дійове ставлення суспільства до осіб інтелектуальними порушеннями; які методологічні та теоретичні засади є найбільш перспективними для розробки продуктивних технологій корекційного навчання, виховання і розвитку таких осіб на різних вікових періодах соціалізації.

Ще у 1929 році Л.С. Виготський зазначив, що «поняття інтелектуальних порушень є найбільш невизначене і важке поняття спеціальної педагогіки» [1, С. 82]. Доводиться констатувати, що наведена думка залишається справедливою й сьогодні, хоча світова наука і практика накопичили значний матеріал з проблем вивчення, навчання, виховання, соціальної реабілітації осіб з інтелектуальними порушеннями. Ця інформація вимагає аналізу, узагальнення і систематизації для якісного оволодіння нею майбутніми фахівцями і подальшого постійного підвищення їх ділової компетенції, що є запорукою ефективності практичної роботи у дуже складній і відповідальній сфері освітньої діяльності. Тобто, у центрі психокорекційного дослідження залишається людина з інтелектуальними порушеннями, але вона розглядається в єдності з її соціально-педагогічним оточенням. Ці дві обов'язкові компоненти досліджень в зазначеній галузі (особа з ІІ як носій системи фізичного, біопсихічного, психосоціального та педагогічного оточення як система цінностей, цілей, змісту, умов і засобів, суб'єктів діяльності) є відкритими, нелінійно динамічними і багатозначно залежними як одна від другої, так і від інших впливів, такими, де зовнішні явища далеко не завжди відбивають внутрішню сутність.

Базову орієнтацію для процесу навчання та виховання осіб із інтелектуальними порушеннями за допомогою спеціального виховання описав

у своїх дослідженнях Отто Шпек. За його твердженням, у таких дітей спостерігається незначне бажання до навчання, що проявляється у низькій пізнавальній активності та відсутності інтересу до діяльності, залежності ступеня довіри до життя від характеру ставлень «я – ти». Зокрема, спілкування з людиною з інтелектуальними порушеннями можливе за умови турботи, чуйності, усвідомлення нею життєвих радощів [4].

Варто зазначити, що діти з інтелектуальними порушеннями повинні оволодіти відповідними уміннями та навичками у всіх галузях повсякденного життя, у результаті чого набудуть відносної самостійності та деякої незалежності.

Набуття суспільних навичок тісно пов'язане з набуттям таких життєвих знань, як-от: орієнтуватись у близькій й віддаленій місцевості, брати участь у діяльності дитячого колективу. Для педагогічного процесу важливим є природне засвоєння, за якого на передній план висуваються не теоретичні знання, а практичні навички. Адже, розглядаючи, досліджуючи, відчуваючи життєві радощі в ігрових і реальних ситуаціях, дитина з інтелектуальними порушеннями має можливість отримати відповідні знання та досвід, пізнаючи навколишній світ.

Однак, як свідчить практика, такі діти є залежні від того, який приклад вони бачать перед собою. Так, набуття поведінкових реакцій залежить від чуттєвого досвіду. Адже, вступаючи у взаємостосунки з різними життєвими ситуаціями (свої й чужі бажання, власність тощо), у дітей з ІІІ під впливом виховання можна сформувавши певні позиції та точки зору. Саме тому тут важливими є такі оцінні реакції, як, ставлення до праці (повага до праці та продуктів праці), до інших людей (повага, готовність допомогти і т.п.), предметів повсякденного життя (любов до квітів, тварин, бережливе ставлення до речей, економне ставлення до них).

Таким чином, при навчанні, вихованні, розвиткові осіб із ІІІ з метою поліпшення їх адаптивних можливостей слід, перш за все, дбати про корекцію їх інтелектуального функціонування як інтегрованої особистісної властивості.

## Список використаних джерел

1. Виготський Л. С. Основні проблеми дефектології. *Спеціальна психологія. Тексти*. Ч. І. Кам'янець-Подільський, 1999. 136 с.
2. Національна стратегія розвитку інклюзивного навчання на період до 2029 року та затвердження операційного плану заходів з її реалізації на 2024-2026 роки. URL: <https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-skhvalennia-natsionalnoi-strategii-rozvytku-inkliuzyvnoho-navchannia-na-period-do-2029-roku-ta-zatverdzhennia-operatsiinoho-planu-zakhodiv-z-ii-realizatsii-na-20242026-roky-527r-070624>
3. Тороп, К., Ярмола, Н. (2022). Діти з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах інклюзивного навчання: проблеми та перспективи. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, 1(21), 129-142. <https://doi.org/10.33189/epsn.v1i21.216>
4. Шпек Отто. Люди с розумовою відсталістю. Навчання і виховання. [Переклад з нім. А.П. Голубєва], 2003. 427 с.
5. Cherpurna, L., Kuzava I., Bondarenko, Y., Lisovets, O., Odynchenko, L., Dehtiarenko, T. *BRAIN*. Prerequisites for Creating Textbooks for Auxiliary Schools: Correctional Psychopedagogy for Children with Intellectual Disabilities. *Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience*. 2021, 2(2), 78-97.

**Кузава І. Б.,**  
доктор педагогічних наук,  
професор-завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Войтович Д. В.,**  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки

## **РОЗВИТОК ТВОРЧИХ ЗДІБНОСТЕЙ ПЕДАГОГА У НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Важливим напрямом розбудови сучасної системи вищої освіти є пошук шляхів і методів підготовки творчого педагога, здатного реалізувати власний креативний потенціал у роботі з різними категоріями дітей, зокрема з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Така підготовка дає змогу вихователям і педагогам створювати умови для розвитку творчих здібностей учнів, а також ефективно адаптувати навчально-виховний процес до їхніх особливих потреб. Однак, у роботі педагогів закладів дошкільної, загальної середньої та

позашкільної освіти нерідко проявляється шаблонність, одноманітність, інертність, відсутність прагнення до новизни та індивідуального стилю. Більш того, спостерігається тенденція придушення деякими педагогами проявів дитячої творчої активності, оригінальності у соціальній взаємодії, самостійності у розв'язанні пізнавальних завдань. Подібні явища істотно знижують ефективність педагогічної діяльності, обмежуючи можливості дітей до самовираження та розвитку креативності [2].

На основі аналізу наукового фонду досліджуваної проблеми [3] констатовано, що фахівець у галузі спеціальної освіти є найважливішою ланкою в організації освіти осіб з інтелектуальними порушеннями, оскільки саме він має здійснити діагностику можливостей та потреб дитини, дати їм кваліфіковану оцінку, розробити індивідуальні навчальні програми та відмовитися від колективних методів. Для цього педагог повинен володіти глибокими знаннями зі спеціальних методик викладання, уміти здійснювати моніторинг індивідуальних досягнень, виявляти відхилення у розвитку, працювати з батьками та забезпечувати психолого-педагогічний супровід. Така багаторівнева діяльність вимагає не лише фахової компетентності, а й ініціативності, педагогічної гнучкості та здатності нестандартно мислити, що безпосередньо пов'язано з рівнем розвитку творчих здібностей педагога, адже саме вони дозволяють ефективно адаптувати освітній процес до потреб кожної дитини.

Психолого-педагогічна характеристика дітей з інтелектуальними порушеннями свідчить, що кожен ступінь порушення має свої специфічні риси, які потребують від педагога гнучкого, креативного підходу. Наприклад, діти з легким ступенем інтелектуальних порушень мають часткові труднощі у розвитку пізнавальної сфери та емоційно-вольової регуляції: їхнє сприйняття є поверховим, мотивація до пізнання низька, інтерес до нового обмежений. У дітей із помірним ступенем інтелектуального порушення мислення зберігає конкретно-практичний характер, знання засвоюються переважно в побутовому контексті, абстрактні поняття опрацьовуються з труднощами. За глибоких

порушень спостерігається відставання психомоторного розвитку, обмеження у наочно-дійовому мисленні, елементарність мовлення й пам'яті. При тяжкому ступені інтелектуального порушення діти мають значні порушення у руховій сфері, фрагментарне сприйняття, нестійку увагу. Урахування вищезазначених особливостей вимагає від педагога не лише фахової компетентності, а й високого рівня творчого мислення. Саме творчість забезпечує можливість адаптації освітнього процесу відповідно до можливостей кожної дитини, створення умов для стимулювання її пізнавальної активності та максимального розкриття потенціалу [4].

Креативність педагога проявляється, зокрема, у здатності розробляти спеціалізовані програми, які інтегрують сучасні освітні технології для розвитку всіх аспектів особистості дитини. Ефективними є методики, спрямовані на активізацію пізнавальної діяльності, розвиток креативного мислення, самовираження та саморегуляції. Це можуть бути дидактичні ігри (зокрема бізборди, настільні логіко-математичні, ігри із сенсорною стимуляцією), інтелектуальні картки, творчі завдання (аплікації, ліплення, складання казок), міні-проекти (наприклад, «Я і мій світ», «Мій настрій») та елементи арт-терапії (пісочна терапія, казкотерапія, кольоротерапія, музикотерапія) [1].

Варто зазначити, що педагог, який працює з дітьми з інтелектуальними порушеннями, має постійно виявляти гнучкість, адаптивність і креативність, адже використання традиційних методів часто не відповідає індивідуальним потребам таких дітей. Творчий підхід дозволяє підвищити результативність освітнього процесу, сформувати у дітей почуття цінності власного досвіду та віри у власні сили.

Таким чином, успішна реалізація творчого потенціалу педагога можлива лише за умов постійного професійного зростання: участі у семінарах, тренінгах, методичних об'єднаннях, самоосвіти. Важливо, щоб він не тільки володів сучасними методиками, а й умів адаптувати їх до конкретних освітніх ситуацій. Педагогічна творчість у такому контексті постає не як вроджена риса, а як

професійна якість, що формується й удосконалюється в процесі практичної діяльності та педагогічної рефлексії.

### **Список використаних джерел**

1. Гаяш О. В. Використання інноваційних технологій на корекційно-розвиткових заняттях з дітьми з інтелектуальними порушеннями. *Корекційна педагогіка*. 2025. 7–8 лют.

2. Половіна О. Впроваджуємо Базовий компонент дошкільної освіти (нова редакція). *Дошкільне виховання*. 2021. С. 3–10.

3. Професійна готовність майбутніх спеціальних педагогів до впровадження інклюзивної освіти : монографія / І. Кузава, Г. Гац / European and global vectors for education development in Ukraine: Scientific monograph. Riga, Latvia: "Baltija Publishing", 2022. С. 344-372.

4. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

**Кузава І. Б.,**  
доктор педагогічних наук,  
професор-завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

**Воронова А. І.,**  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС "Магістр",  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

## **ЕМОЦІЙНИЙ ВЕКТОР ГОТОВНОСТІ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ШКОЛИ**

В умовах сучасної освіти, що вимагає від кожної дитини прояву високого ступеня активності, зосередженого виконання різноманітних видів навчальної діяльності, особливої значущості набувають емоційні якості особистості, які починають формуватися у старшому дошкільному віці.

Вступ до школи – це важливий момент у розвитку кожної дитини. Відбувається освоєння нового соціального статусу, змінюється провідна діяльність, і в майбутньому навчальна діяльність визначатиме формування основних психологічних новоутворень. Для того, щоб знизити ризик шкільної дезадаптації і як наслідок емоційного неблагополуччя, необхідно звернути

увагу на емоційну готовність дитини до школи, яка формується задовго до вступу.

О. Беловою готовність до навчання у школі розуміється як цілісна система взаємозалежних якостей дитячої особистості, що включає особливості мотивації, рівень розвитку пізнавальної, аналітико-синтетичної діяльності, рівень формування механізмів вольового регулювання дій [1].

У «Психологічному словнику-довіднику» дається таке узагальнене визначення поняття шкільної готовності – «це сукупність інтегративних якостей дитини старшого дошкільного віку, що забезпечує успішний перехід до систематичного організованого шкільного навчання. Інтегрованість як характеристика, притаманна шкільній готовності, дає змогу розглянути склад її компонентів, а також результат інтеграції – структуру взаємозв'язків, що встановилися, і взаємодій між елементами [5].

Шкільна готовність за своєю суттю є багатокомпонентним утворенням, що поєднує такі компоненти: фізіологічний, інтелектуальний, мовленнєвий, комунікативний, мотиваційний, соціальний, особистісний, вольовий та емоційний. При підготовці дитини до навчання у школі, крім досягнення необхідного рівня вольового розвитку, важливо розвивати та її почуття у вигляді формування позитивних емоцій. Так, М. Козігора підкреслює необхідність розвитку емоційної сфери особистості, характеризуючи дошкільний вік як період пробудження та розквіту пізнавальних, творчих та емоційних здібностей. Під емоційною готовністю М. Козігора розуміє здатність дитини до співпереживання, вміння розрізняти та розуміти весь спектр емоцій [4].

О. Белова виділяє емоційний компонент готовності як провідний на рівні з особистісним та соціальним, пояснюючи це тим, що до початку шкільного навчання дитина повинна навчитися контролювати свою імпульсивність та долати ситуативні емоції, довільно керувати почуттями [1]. Також у дитини мають бути сформовані емоційна стійкість, позитивне ставлення до оцінки та

адекватна самооцінка, що забезпечить якісний розвиток та перебіг її навчальної діяльності.

В. Волкова та О. Віденіна пишуть, що формування емоцій дитини в період передшкільної підготовки необхідне тому, що при виникненні різних ситуацій у режимі шкільного життя дитина має виявляти емоційну стійкість. Емоційна готовність визначається високим рівнем контролю імпульсивності, умінням долати ситуативні емоції, довільно керувати почуттями. Емоційна готовність вважається сформованою, якщо дитина старшого дошкільного віку відчуває позитивні емоції, пов'язані з навчальною діяльністю. Ці емоції створюють сприятливі умови для оволодіння новими знаннями, знижують втому та підвищують навчальну мотивацію [3].

Емоційна неготовність до школи дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку може призвести до проблем соціальної адаптації, що супроводжуються характерними проблемами при взаємодії особистості із соціумом закладу загальної освіти.

Спільними для дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку І. Брушневська називає проблеми, що стають перепорою у підготовці до школи: знижений фон настрою, астеничні риси характеру, низька самооцінка, самообмеження у соціальних контактах, іпохондричність, схильність до страхів, невпевненість та тривожність. Порушення мовлення у дітей супроводжують труднощі спілкування, проблеми у встановленні контактів, замкнутість, низька спостережливість, нестійкість інтересів, невпевненість у собі, вразливість, негативізм, агресивність. Про емоційну неготовність дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку свідчать такі прояви як: моторне хвилювання, непосидючість, підвищена збудливість, нервозність і дратівливість [2].

Порушення у емоційної сфери в дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку проявляються у повсякденній поведінці та іграх. Як правило, такі діти не виявляють самостійність, мають легку навіюваність, частіше за інших дітей підпорядковуються і наслідують інших, переймають поведінку інших дітей, їх

переживання нестійкі і легко змінюються, проявляються емоційно неадекватна реакція на впливи [2].

І. Брушневська вказує, що порушення мовленнєвого розвитку, низький рівень словникового запасу та інші мовленнєві аномалії позначаються на формуванні дитячої самосвідомості та самооцінки. Особливості емоційної сфери безпосередньо впливають на характер взаємин дітей з оточуючими, на усвідомленні свого становища у суспільстві [2].

Форма і рівень порушення мовлення дитини виявляє безпосередній вплив на розвиток емоцій. Через недостатню зрілість комунікативної сфери дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку можуть бути несприятливі взаємини групи однолітків.

Особливості емоційної сфери дитини порушеннями мовленнєвого розвитку пов'язані також і з порушеннями центральної нервової системи. При цьому порушення мовленнєвого розвитку призводять до розладів комунікативної сфери, що виводить дитину з дитячого колективу. З віком ця ситуація дедалі більше травмує її психіку.

І. Брушневська наголошує, що дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку має низьку здатність регулювати свою поведінку з урахуванням засвоєних і правил. Без спеціальної корекційної психолого-педагогічної допомоги такі діти виявляються емоційно не підготовленими до школи. Низький рівень емоційної готовності до школи дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку супроводжують гіперактивність у всіх проявах, дратівливість; замкнутість, негативізм, агресивність, уразливість, нестійкість інтересів, знижену спостережливість, труднощі спілкування та налагодження контакту з оточуючими [2].

Отже, готовність до школи є складним утворенням, багатокomпонентним поняттям, що поєднує у собі такі рівнозначні компоненти: фізіологічний, інтелектуальний, мовленнєвий, комунікативний, мотиваційний, соціальний, особистісний, вольовий і емоційний. Емоційна готовність до шкільного навчання означає наявність у дитини здатності контролювати свою

імпульсивність та долати ситуативні емоції у освітньому процесі, довільно керувати своїми почуттями та емоціями. Діти з мовленнєвими порушеннями через впливу мовленнєвої патології на емоційну сферу часто виявляються неготовими емоційно до школи.

### **Список використаних джерел**

1. Белова О. Теоретичний аналіз терміну «готовність» до шкільного навчання дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2020. №7. С. 141-156.

2. Брушневська І. Закономірності розвитку дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення. *Педагогічний часопис Волині*. 2016. № 1. С. 70-75.

3. Волкова В., Віденіна О. Емоційні порушення у дітей старшого дошкільного віку та умови їх подолання. *Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка»*. 2018. №1. С. 63–69.

4. Козігора М.А. Психологічна готовність дитини до навчання в школі. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 16, т. 2. С. 65-68.

5. Приходько Ю.О., Юрченко В.І. Психологічний словник-довідник : Навчальний посібник, 4-те вид., випр. і доп. Київ : Каравела, 2020. 418

**Кузава І. Б.,**

*доктор педагогічних наук,*

*професор-завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,*

*Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

**Дядюк Ю. С.,**

*здобувач вищої освіти I курсу*

*спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,*

*Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **РОЛЬ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ У ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

На сьогодні інклюзивна освіта є одним із провідних напрямів модернізації освітньої системи, адже її мета – забезпечення рівноправного доступу до знань для всіх учнів, незалежно від їхніх індивідуальних особливостей. Особливе місце у цьому процесі належить дітям із порушеннями мовлення, для яких адаптація до навчального середовища та соціальних умов ускладнюється через труднощі в комунікації та засвоєнні інформації. Саме

інклюзивна модель створює умови для формування підтримувального середовища, де кожна дитина може розкривати свій потенціал, розвивати самооцінку, здобувати ключові життєві вміння та брати активну участь у суспільному житті.

У реаліях постійних змін суспільства проблема інтеграції дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими порушеннями, набуває особливої актуальності. Адже мовлення – це не лише засіб комунікації, а й важливий чинник навчальної діяльності й емоційного самовираження. Тому його порушення можуть суттєво позначатися на когнітивному, соціальному та емоційному розвитку дитини. Інклюзивна освіта, реагуючи на ці виклики, не лише надає відповідну підтримку, а й виховує у шкільному середовищі атмосферу співпраці, взаємоповаги та емпатії.

Питання виховання дітей з порушеннями мовлення набуває особливого значення в умовах трансформації освіти, орієнтованої на принципи гуманізму, рівності та педагогічної справедливості. Формування інклюзивного середовища стає одним із ключових завдань сучасної освітньої політики, адже воно сприяє всебічному розвитку дитини та її успішній соціалізації.

Зростання наукового інтересу до цієї теми пов'язане зі складністю мовленнєвих порушень та їх впливом на емоційно-поведінкову сферу і навчання. Сучасна корекційна педагогіка дедалі більше тяжіє до комплексного підходу, що поєднує навчальну й виховну складові. Особливо важливо створити освітнє середовище, яке допомагатиме не лише долати мовленнєві труднощі, а й розвивати комунікативні навички, впевненість у собі та почуття належності до колективу.

В Україні активно проводяться наукові дослідження, спрямовані на вдосконалення інклюзивної освіти для дітей із мовленнєвими порушеннями. У центрі уваги – розробка теоретико-методичних засад навчання та ефективної корекційної підтримки. Зокрема, А. Р. Романович наголошує на значенні психолого-педагогічного супроводу та індивідуалізованого підходу [5]. І. М. Брушневська – формування мислення і комунікативних навичок у дітей із

загальним недорозвитком мовлення. І. Б. Кузава вивчає умови організації інклюзивного навчання для дошкільників із потребою в корекції психофізичного розвитку [1;3;6]. Ю. В. Рібцун аналізує тенденції інклюзивної освіти, та О. В. Конопляста, яка розробляє методики корекційної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями [2;4].

Інклюзивна освіта, окрім навчальної функції, виконує важливу виховну місію. Вона сприяє розвитку у дітей з мовленнєвими порушеннями ключових соціальних навичок, формуванню емоційної стабільності та впевненості у власних силах. Водночас діти без особливих потреб отримують цінний досвід взаємодії в умовах різноманітності, що формує у них чуйність, толерантність і здатність до співпереживання.

Таким чином, інклюзивна освіта не лише забезпечує рівноправний доступ до знань, а й виступає ефективним інструментом розвитку особистості дітей із мовленнєвими порушеннями. Вона інтегрує педагогічні, психологічні та соціальні компоненти, спрямовані на максимально повне розкриття індивідуальних можливостей кожної дитини.

Щоб інклюзивна практика була результативною, необхідно дотримуватись низки базових умов:

1. Створення безпечного освітнього середовища. Діти повинні відчувати емоційний комфорт, підтримку та прийняття. Позитивна атмосфера формує навчальну мотивацію та полегшує соціальну адаптацію.

2. Індивідуальний підхід у навчанні. Зміст і методи навчання слід адаптувати до мовленнєвих і когнітивних особливостей учня. Доцільним є використання візуалізацій, альтернативної комунікації та спеціальних вправ для розвитку мовлення.

3. Професійна підготовка вчителів. Освітняни мають бути обізнаними в типах мовленнєвих порушень і методах диференційованого навчання, а також співпрацювати з фахівцями – логопедами, психологами, дефектологами. Постійне підвищення кваліфікації є запорукою успішної інклюзії.

4. Фаховий супровід дитини. Мультидисциплінарна команда має здійснювати постійну підтримку, вчасно виявляти труднощі, розробляти індивідуальні програми розвитку та консультувати педагогів і батьків.

5. Взаємодія з родиною. Активна участь батьків у навчальному процесі дозволяє враховувати індивідуальні потреби дитини, а спільне планування та підтримка сприяють її гармонійному розвитку та успішності [5].

Зазначимо, що інклюзивна модель освіти не лише стимулює інтелектуальний розвиток дітей із мовленнєвими порушеннями, а й сприяє їх соціалізації, формуючи мовленнєві навички в природному середовищі. Щоденне спілкування з однолітками й педагогами допомагає дітям передавати свої думки та почуття, долаючи комунікативні бар'єри. Це не лише збагачує мовлення, а й підвищує впевненість у собі, що позитивно впливає на розвиток особистості.

Інклюзивна освіта, як система, що враховує індивідуальні особливості кожної дитини, допомагає відчутти себе важливою частиною навчального та соціального середовища. Це має велике значення для формування внутрішньої цілісності, самоповаги та гідності. Більше того, досвід навчання в інклюзивному середовищі руйнує стереотипи, сприяє зміні суспільного ставлення до осіб з особливими освітніми потребами та формує культуру відкритості й толерантності.

Таким чином, інклюзивна освіта виконує не лише навчальну, а й важливу виховну місію: вона прищеплює гуманістичні цінності, формує емпатію, взаємоповагу та здатність до співпраці. Для дітей із мовленнєвими порушеннями це означає не просто доступ до якісного навчання, а реальну можливість повноцінно інтегруватися в суспільство. Вони отримують шанс розкрити свій потенціал, реалізувати себе в соціальному середовищі, стати частиною сучасного світу, що поважає різноманітність і підтримує кожного.

## Список використаних джерел

1. Брушневська І. М. Формування мислення та комунікативних навичок у дітей із загальним недорозвитком мовлення. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2018. № 61. С. 135–140.
2. Конопляста О. В. Методики корекційної допомоги дітям з мовленнєвими порушеннями в інклюзивному середовищі. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 47. Т. 1. С. 109–113.
3. Кузава І. Б. Умови організації інклюзивної освіти дошкільників, які потребують корекції психофізичного розвитку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2013. Вип. 10. С. 148–160.
4. Рібцун Ю. В. Сучасні тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні. *Освітній дискурс*. 2020. Вип. 1–2. С. 198–203. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5831/1>
5. Романович А. Р. Психолого-педагогічний супровід дітей із мовленнєвими порушеннями в умовах інклюзивного навчання. *Актуальні проблеми корекційної освіти*. 2021. № 15. С. 102–108. URL: <https://archer.chnu.edu.ua/bitstream/handle/123456789/11350>

**Кузава І. Б.,**  
доктор педагогічних наук,  
професор-завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

**Краглик О. Я.,**  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

## РОЗВИВАЛЬНО-ІГРОВЕ СЕРЕДОВИЩЕ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Мовленнєва діяльність у дошкільному віці є підґрунтям формування інтелектуального потенціалу, підвищення пізнавальної активності, якісного розширення світогляду, стимулювання та збагачення комунікативних навичок. Важливість комунікативних навичок полягає в налагодженні продуктивної діалогової взаємодії з метою адаптації до повноцінного соціокультурного життя [3, с. 84].

На основі аналізу наукових джерел констатовано, що мовленнєві порушення перешкоджають ефективному мовленнєвому спілкуванню та істотно впливають на загальний розвиток особистості. Як свідчить практика, у дітей із мовленнєвими порушеннями часто спостерігається зниження інтересу до взаємодії з однолітками та дорослими, невміння адекватно реагувати на комунікативні сигнали, труднощі в орієнтуванні у соціально значущих ситуаціях. Окрім цього, часто у вихованців виникають прояви тривожності, підвищеної втомлюваності, емоційної нестійкості, що суттєво обмежує можливості дитини у пізнавальній діяльності та сприйманні нової інформації, тому створення розвивально-ігрового середовища, здатного компенсувати ці труднощі набуває особливої актуальності.

Варто зазначити, що розвивально-ігрове середовище в групі формується відповідно до програмно-методичних вимог, що передбачають створення різноманітних осередків активності, що сприяють гармонійному розвитку особистості дитини. Просторово-предметне середовище організовується з урахуванням потреб дитини у пізнанні соціального світу, насамперед – світу дорослих. На ранніх етапах розвитку уявлення дитини ще недостатньо сформовані, тому вона значною мірою залежить від наочних характеристик ігрового процесу. Саме тому наявність якісного, функціонально наповненого ігрового обладнання, зокрема іграшок, є необхідною умовою для ефективного включення дитини у гру [2, с. 429].

У дошкільному віці за допомогою гри дитина реалізує свої потреби у самовираженні, відображенні навколишньої дійсності та створенні уявного світу. Для дітей з мовленнєвими порушеннями розвивально-ігрове середовище набуває особливого значення, оскільки є засобом розвитку загальних когнітивних процесів та стимулом для мовленнєвої активності, соціальної взаємодії та корекції комунікативних бар'єрів. На думку Ю. А. Шаповалової, порівняно з іншими формами навчання й виховання, перевага дидактичних ігор полягає в тому, що вони досягають своєї мети непомітно для вихованця, тобто плавно розвивають мовлення дитини [4, с. 317].

Зазначимо, що особливістю дидактичної гри є органічне поєднання навчального змісту з ігровими елементами, що робить її природним інструментом для розвитку мовної активності. Під час гри дитина отримує інформацію, активно її опрацьовує, що особливо важливо для вихованців із мовленнєвими порушеннями, оскільки вони потребують повторення, зорової підтримки та мотивації для вербальної взаємодії. Вчитель-логопед підбирає дидактичні ігри відповідно до індивідуальних особливостей дітей, їхнього віку, рівня мовленнєвого розвитку, складності мовленнєвих порушень, а також згідно з вимогами чинних програм дошкільної освіти.

Серед функцій логопедичних ігор О. В. Ковшар виділяє наступні: навчальна, що сприяє засвоєнню нових знань і мовних одиниць, діагностична – дає змогу виявити мовленнєві труднощі та рівень сформованості мовленнєвих навичок, терапевтична – допомагає коригувати мовленнєві порушення, знижувати тривожність та підвищувати самооцінку, а комунікативна – активізує мовленнєву взаємодію, навчає правилам діалогу, розвиває мовленнєву ініціативу[1, с. 48].

У практиці логопедичної роботи ігри використовуються для розвитку різних сторін мовлення: вдосконалення мовленнєвого і фізіологічного дихання, формування правильної артикуляції, активізації дрібної моторики, яка тісно пов'язана з мовною функцією, а також для формування фонематичного слуху, розширення словникового запасу, оволодіння граматичними структурами та розвитку зв'язного мовлення. Також логопедичні ігри можуть виконувати пропедевтичну функцію, готуючи дитину до успішного оволодіння навичками читання і письма.

У процесі сюжетно-рольової гри дитина опановує соціальні ролі, моделює життєві ситуації, вчиться встановлювати правила взаємодії з іншими людьми, що має особливу значущість для дітей з мовленнєвими порушеннями. Сюжетно-рольові ігри створюють умови для спонтанного та природного розвитку мовленнєвої активності, оскільки діти залучаються до діалогів, описів, пояснень, відтворення мовленнєвих зворотів у межах ігрового контексту.

Завдяки багатоплановості сюжетів, збагачується словниковий запас, формуються граматично правильні висловлювання, удосконалюються навички зв'язного мовлення.

Варто зазначити, що організоване належним чином ігрове середовище сприяє формуванню пізнавального інтересу, розвитку уваги, пам'яті, мислення, уяви та мовлення. Завдяки спеціально облаштованим осередкам (сюжетно-рольовим, театралізованим, конструктивним, логіко-математичним, сенсорним тощо) забезпечується різносторонній вплив на психічну діяльність дитини, що особливо важливо для дітей з порушеннями мовлення. Важливо, щоб ігрове середовище мало чітко визначену корекційно-розвивальну спрямованість: у ньому мають бути представлені засоби для розвитку фонематичного слуху, артикуляційної моторики, словникового запасу, граматичної структури мовлення. Залучення дітей до ігрової діяльності в умовах збагаченого предметно-просторового середовища сприяє подоланню мовленнєвих труднощів, формуванню позитивної самооцінки та емоційного комфорту.

Отже, розвивально-ігрове середовище сприяє розвитку пізнавальної активності дітей дошкільного віку з мовленнєвими порушеннями та забезпечує умови для цілісного розвитку особистості в контексті інтеграції навчальних, корекційних та виховних впливів. Завдяки впровадженню дидактичних, логопедичних та сюжетно-рольових ігор, відбувається комплексний розвиток когнітивних процесів, зниження емоційної напруженості, подолання тривожності та формування позитивної мотивації до мовленнєвої активності.

### Список використаних джерел

1. Ковшар О. В. Розвиток мовлення дітей з мовленнєвими порушеннями засобом дидактичних ігор. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців*. 2021. С. 44-49. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/11115>.
2. Тищенко К. О. Вплив розвивально-ігрового середовища на розвиток дітей перших 3-х років. 2018. С. 428-429. URL: [https://eprints.cdu.edu.ua/3902/1/sbornik\\_2018\\_2-428-429.pdf](https://eprints.cdu.edu.ua/3902/1/sbornik_2018_2-428-429.pdf).
3. Трофименко Л. Особистісно-орієнтоване навчання дітей з порушеннями мовлення. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2014. С. 82-89.

4. Шаповалова Ю.А. Ігрова діяльність як засіб розвитку мовлення дошкільників з порушенням інтелектуального розвитку. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє*. 2023. С. 315-

319. URL: <https://dspace.hnpu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/df867895-2bbe-4d89-ab2d-425ec8ad991c/content>.

**Кузава І. Б.,**  
доктор педагогічних наук,  
професор-завідувач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

**Михалевич С. М.,**  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

## **ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК МОРАЛЬНОЇ СВІДОМОСТІ У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Формування навичок моральної свідомості у дітей з мовленнєвими порушеннями залишається і є актуальною і до сьогодні. З кожним роком зростає кількість дітей і це може ускладнити процес усвідомлення моральних норм і цінностей, що є необхідним елементом гармонійного розвитку особистості. Сформованість моральної свідомості сприятиме в першу чергу адаптації дітей з мовленнєвими порушеннями до навколишнього середовища, взаємодії з іншими, відчуття довіри та взаємоповаги.

Проблема морального виховання дітей була важливою темою для досліджень ще з давніх часів. Вона привертала увагу таких видатних педагогів, як Я. Коменський, А. Макаренко, О. Сухомлинський та К. Ушинський, які розглядали її сутність та специфіку реалізації в процесі виховання дітей.

О. Сухомлинський підкреслював необхідність розвитку емоційної чутливості дітей, виховання через практичні приклади і тісну взаємодію з природою та суспільством [1].

Виховання моральної свідомості у дітей з мовленнєвими порушеннями може здійснюватися через використання спеціальних методик, що дозволяють

розвивати емоційну чутливість, сприйняття етичних норм і цінностей, а також сприяють розвитку моральних якостей через безпосередній досвід і взаємодію. Попри те, що питання морального виховання досліджується вченими вже протягом багатьох років, воно досі залишається однією з важливих та складних психолого-педагогічних проблем. Це пов'язано з тим, що особливості формування моральної свідомості у дітей з мовленнєвими порушеннями ще не розкрито в повному обсязі.

Основним завданням морального виховання є формування у дитини системи цінностей, етичних норм і моральних принципів, а також розвиток її емоційного інтелекту, соціальних навичок і здатності до самоконтролю. Це допомагає їй стати морально свідомою, відповідальною та толерантною особистістю, здатною приймати етичні рішення та діяти відповідно до прийнятих у суспільстві моральних норм.

Вплив мовленнєвих порушень на розвиток моральної свідомості можуть бути причиною труднощів у сприйнятті та засвоєнні соціальних норм і моральних категорій, обмеження у мовленні також впливають на здатність виражати свої емоції, потреби та розуміння моральних принципів через комунікацію.

Педагогічний підхід до морального виховання дітей з мовленнєвими порушеннями має на меті врахування індивідуальних особливостей кожної дитини, зокрема її мовленнєвого розвитку, що потребує адаптації методів виховання. Важливо використовувати альтернативні методи комунікації, такі як візуальні матеріали або невербальні способи взаємодії, щоб сприяти засвоєнню моральних норм. Крім того, розвиток емоційної чутливості є ключовим, оскільки дітям з мовленнєвими порушеннями складно виражати емоції, а тому важливо сприяти розвитку емпатії і здатності розпізнавати почуття. Педагогічний процес повинен включати активну взаємодію з родиною та соціальним оточенням для створення сприятливого середовища, а також застосовувати ігрові та практичні методи для закріплення моральних цінностей через досвід. Важливим є також приклад педагога, який через власну поведінку

демонструє моральні норми та цінності. Оскільки діти з мовленнєвими порушеннями потребують корекційних методик, педагог має використовувати спеціальні підходи для розвитку мовлення та засвоєння моральних принципів. Тільки так можна допомогти таким дітям сформувати моральну свідомість, емоційну інтелігентність і соціальну відповідальність.

Отже, формування моральних цінностей у дітей з мовленнєвими порушеннями вимагає індивідуального підходу, який враховує їхні особливості в розвитку мовлення та сприйняття. Важливо використовувати адаптовані методи комунікації, розвивати емоційну чутливість і співчуття через ігрові та практичні заняття, а також підтримувати тісну взаємодію з родиною та соціальним оточенням. Основним завданням є допомогти дітям засвоїти моральні принципи, що сприяє розвитку їхньої соціальної відповідальності та емоційної інтелігентності.

#### **Список використаних джерел**

1. Білоусова В. О., Киричок В. А., Чорна К. І. Виховання моральності підростаючого покоління: наук.-метод. посіб. Київ: Богдана, 2005. 288 с.
2. Сухомлинський В.О. "Серце віддаю дітям". Київ: "Педагогіка", 1988.

**Куліш В. Р.,**  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Брушневська І.М.**

### **РОЗВИТОК ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ БУДІВЕЛЬНО-КОНСТРУКТИВНИХ ІГОР**

*«Витоки здібностей та обдарувань дітей – на кінчиках їх пальців.  
Від пальців, образно кажучи, йдуть найтонші струмочки,  
які живлять джерело творчої думки»  
В.О. Сухомлинський.*

Значення мовлення в дошкільному віці є беззаперечно актуальним. Разом із тим, воно потребує особливої турботи в плані розвитку, адже, на жаль, на цей

вік припадає найбільша кількість мовленнєвих порушень у дітей. Робота педагогів із розвитку мовлення дітей з порушенням мовлення в закладі дошкільної освіти має на меті сформувати потребу у мовленнєвому спілкуванні та практично оволодіти мовленням як засобом комунікації.

Порушення мовлення має системний характер та впливає на всі функції мови – комунікативну, пізнавальну, регулюючу. Без своєчасних корекційно-розвивальних заходів відставання в розвитку мовлення дітей зростає. Тому розвиток мовлення у дошкільників є однією з основних складових загальної корекційно-розвивальної роботи у закладах дошкільної освіти, що забезпечується використанням спеціальної технології навчання дошкільників, яка охоплює реалізацію змісту, чітку організацію форм впровадження ефективних методів та прийомів, що сприятимуть розвитку їх пізнавальної діяльності, мислення та мовлення, а також застосування комплексного підходу, коли заняття та ігрові вправи, спрямовані не лише на поліпшення мовлення, а й орієнтовані на розвиток дрібної моторики рук.

Про особливу роль дрібної та загальної моторики в мовленнєвому та інтелектуальному розвитку дітей знають усі. Від самого народження дитини батьки, а потім і педагоги приділяють значну увагу тренуванню пальчиків дитини. Вчені дійшли до висновку, що приблизно третину всієї поверхні рухової проєкції головного мозку займає саме проєкція кисті рук, яка розташовується поруч із зоною, яка відповідає за мовлення [2]. Отже, розвиток мовлення дитини і розвиток дрібної моторики – два взаємопов'язаних і нерозривних процеси.

Необхідність розвитку активних рухів пальцями рук набула наукового обґрунтування. Вчені, які займаються вивченням діяльності дитячого мозку та психіки дітей (О. Белова, М. Кольцова, О.Терещенко, В. Литовченко та ін.) наголошують, що функції рук мають велике стимулююче значення. Доведено, що у дітей старшого дошкільного віку, які мають порушення мовлення, розвиток дрібної моторики пальців рук значно слабший від їхніх однолітків, які не мають мовленнєвих порушень. Тому ігри з елементами розвитку дрібної

моторики рук є визначальними у системі корекційної роботи у дітей з порушенням мовлення, адже через розвиток тактильно-кінестетичних відчуттів формується їх пам'ять, мислення, творча уява, зв'язне мовлення, вміння розповідати та переказувати, засвоюються просторові уявлення.

Зазначимо, що існує безліч методів, спрямованих на розвиток дрібної моторики рук у дітей дошкільного віку. Це і пальчикова гімнастика, масаж рук, продуктивні види діяльності, лабіринти, графічні диктанти, штрихування тощо. Але поряд із цими методами широко використовується різноманітна ігрова діяльність, серед якої особливого значення набувають будівельно-конструктивні ігри.

На думку сучасних педагогів, таких як, Т. Поніманської, З. Ліштван, В. Горбатих будівельно-конструктивні ігри є не лише одним із найулюбленіших видів ігор у дітей дошкільного віку. Вони надають величезні можливості для повноцінного розвитку дитини, а особливо для розвитку дрібної моторики [1]. Адже при створенні будь-якої конструкції діти працюють з різними за розмірами і формою деталями, інструментами, роблячи собі своєрідний масаж, який активно впливає на розвиток дрібної моторики та тактильних відчуттів, а це, в свою чергу, не лише надзвичайно корисно для здоров'я дитини, а й позитивно впливає на мовленнєвий розвиток загалом.

Зазначимо, що до будівельно-конструктивних ігор відносяться не лише будівельні блоки і цеглинки LEGO [5]. Дітям можна запропонувати найрізноманітніші природні матеріали (квасоля, горох, насіння), кришечки із пластикових пляшок, гудзики, скріпки, палички тощо. Дослідники також відносять сюди й роботу з ножицями: розрізування аркуша паперу на частини за зразком, за інструкцією, вирізування знайомих геометричних фігур і нескладних предметів по контуру й без нього. Ці вправи роблять дитячі пальчики спритними й умілими і разом з тим покращують мовлення дітей, які мають мовленнєві порушення.

Підсумовуючи вище сказане констатуємо, що особливо актуальним розвиток дрібної моторики рук є для дітей дошкільного віку з мовленнєвими

порушеннями: нечітке вимовляння звуків, порушений фонетико-фонематичний розвиток, труднощі з використання різних слів у дітей можливо подолати за умов застосування комплексного підходу, коли заняття та ігрові вправи, спрямовані не лише на поліпшення мовлення, а й орієнтовані на розвиток дрібної моторики рук. І саме будівельно-конструктивні діяльність дозволяє вирішити нам ці завдання.

### Список використаних джерел

1. Беспала С., Беспала М., Губко М. Розвиток конструкційних здібностей дітей за допомогою конструкторів LEGO Education. *Вихователь-методист дошкільного закладу*. 2013. № 8. С. 51–56.
2. Биковець Л. Л. Вплив рухів пальців рук на розумовий та мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку. *Таврійський вісник освіти*. 2015. № 2. С. 124–131.
3. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Х.: Ранок, 2012. 234 с.
4. Брушневська, І. М., Рібцун, Ю. В. Комунікативний компонент мовленнєвої діяльності у дітей: методика формування. Запоріжжя : ТОВ «ЛПС» ЛТД. 2020. 144 с.
5. Дитина: освітня програма для дітей віком від двох до семи років / наук. кер. проекту В. О. Огнев'юк ; авт. кол. Г. В. Беленка, О. Л. Богініч. Київ: Ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. 304 с.
6. Пеккер Т.В., Голота Н.М., Терещенко О.П., Резніченко І.Ю. Програма розвитку конструктивних здібностей у дітей дошкільного віку «ЛЕГО-конструювання». Київ: 2010. 50 с.

*Кусик Ю. В.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Житомирський державний університет ім. І.Я. Франка. Житомир  
Науковий керівник: кандидатка психологічних наук, доцентка  
кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти Максимець С.М.*

## РОЛЬ ДИДАКТИЧНОЇ ГРИ В РОБОТІ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ З ООП

В умовах сучасної освітньої парадигми, що активно впроваджує інклюзивні підходи, проблема формування повноцінної мовленнєвої діяльності та розвитку ефективних навичок мовленнєвого спілкування у дітей з особливими освітніми потребами (ООП) виходить на передній план. Це

зумовлено необхідністю забезпечення їхньої повноцінної соціалізації та успішної адаптації до динамічних умов Нової Української школи, де комунікативна компетентність є ключовим фактором успішного навчання та взаємодії. Розвиток мовлення у таких дітей є не лише лінгвістичним завданням, але й важливим аспектом їхнього емоційного, когнітивного та соціального розвитку, що безпосередньо впливає на якість їхнього життя та можливості самореалізації в інклюзивному освітньому середовищі.

Вирішення даної проблеми пов'язано зі здійсненням індивідуального, диференційованого та поетапного корекційного логопедичного впливу, з удосконаленням методичних систем, які мають урахувати неоднорідність контингенту дітей із порушеннями мовлення й провідні тенденції оновлення змісту освіти [1].

Термін “недорозвинення мовлення” вважають та позначають в сучасній логопедичній науці, як низький рівень сформованості мовленнєвої функції. У дітей ООП із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) розуміють такі мовленнєві порушення при яких відбуваються зміни всієї мовленнєвої системи, вони відносяться до звукової та смислової мовленнєвої сторони [5].

Діти з ООП із ЗНМ часто відчують значні труднощі у засвоєнні навчальної програми. Це перш за все зумовлено порушеннями звуковимови та сприймання мовлення, обмеженим словниковим запасом, граматичними помилками та недостатнім розвитком зв'язного мовлення. Для підвищення ефективності логопедичної допомоги таким дітям з ООП ключовим є розробка науково обґрунтованих підходів до корекції, що включають ретельно спланований зміст, методи та прийоми роботи, спрямовані на подолання мовленнєвих труднощів. Враховуючи широкий спектр порушень при ЗНМ, особливо важливим є вибір методів корекції. Логопедична робота з дітьми з ООП із ЗНМ передбачає активізацію процесів відновлення порушених мовленнєвих функцій, усунення недоліків усного та писемного мовлення та цілеспрямований розвиток психічних процесів, які сприяють успішному формуванню їхньої мовленнєвої компетентності. [4].

Важливе місце в системі засобів корекції мовлення дітей з ООП молодшого шкільного віку займає гра. Для дітей з ООП із ЗНМ гра спонукає та дозволяє правильно виконувати різноманітні дидактичні завдання [2]. Ефективність дидактичних ігор багато в чому залежить від їх систематичного і цілеспрямованого застосування в поєднанні з дидактичними вправами. При цьому дидактична гра використовується паралельно з основним змістом навчання для молодших школярів з порушеннями інтелекту, допомагає активізувати навчальний процес, засвоїти елементи навчання [3].

З метою розвитку пізнавальних здібностей та корекції мовлення у дітей з ООП нами на формувальному етапі експерименту для учнів з ООП експериментальної групи було розроблено та застосовано комплекс дидактичних ігор та вправ. Ці дидактичні ігрові методики були спрямовані на стимулювання розвитку як усного, так і писемного мовлення молодших школярів з різними нозологіями.

Впровадження комплексу дидактичних ігор під час корекційно-розвиткових занять із дітьми ООП позитивно вплинуло на розвиток їхнього усного та писемного мовлення, підвищило успішність навчання, поліщило увагу та вдосконалило зорове й слухове сприйняття. Ігрова діяльність сприяла кращому візуальному та слуховому сприйняттю інформації, формуванню навичок правильного й усвідомленого читання, стимулювала зацікавленість до читання та письма, знизила рівень емоційної напруги й тривожності, а також розвинула вміння застосовувати отримані знання в нестандартних ситуаціях. У процесі застосування дидактичної гри діти з ООП активно використовували мовлення для позначення та супроводу своїх дій, що сприяло їхньому осмисленню, а також вільно висловлювали власні думки та емоції. Вони мали можливість експериментувати зі словом, будувати фрази та тексти, створювати репліки в діалогах, формулювати самостійні судження, перефразовувати та вигадувати власні мовні правила до ігор.

Підсумовуючи результати дослідження, можна з високою ймовірністю констатувати, що застосування розроблених комплексів дидактичних ігор, які

містили дієві корекційно-розвивальні завдання, орієнтовані на цілеспрямований розвиток усного та писемного мовлення учнів з ООП, мало безсумнівний позитивний вплив на їхній мовленнєвий розвиток, що сприяло вдосконаленню ключових психічних функцій, активізації та якісному зростанню мовленнєвої діяльності, а також суттєвому розширенню комунікативного досвіду молодших школярів з різними нозологіями.

### **Список використаних джерел**

1. Блеч Г. О. Дидактичні ігри у логопедичній практиці. – Київ: Педагогічна академія, 2020. 84с.
2. Данільченко Е. В. Теоретичні аспекти розгляду шляхів розвитку мовлення учнів з вадами інтелекту. Кам'янець-Подільський, 2013. 406 с.
3. 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.
4. Кирилович О. Дидактична гра як один із способів збагачення словникового запасу молодших школярів. 2022. № 9 (14). 714с. 126–130с.
5. Шеремет М. К. Логопедія: підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ: Слово, 2014. 370 с.

*Курилко А. В.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
Науковий керівник: кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Мацюк З.С.*

### **ТВОРЧІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ КОМУНІКАЦІЇ В ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

Мовлення – важливий інструмент соціальної взаємодії та пізнання світу. Однак для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку цей процес може бути значно ускладнений. Діти часто відчують труднощі у вираженні своїх думок, розумінні зверненої мови та встановленні контактів з однолітками. Мовленнєвий розвиток дітей із порушеннями мовлення супроводжується затримкою формування лексико-граматичних структур, недостатністю фонематичного сприймання, труднощами у висловлюванні думок. Комунікативні навички при цьому є не лише мовними, а й соціальними. У

цьому контексті особливої цінності набувають творчі ігри, які завдяки своїй природній спонтанності та емоційній залученості створюють сприятливе середовище для розвитку комунікативних навичок.

Дослідники приділяють багато уваги розвитку комунікації в дітей з мовленнєвими порушеннями. Серед українських дослідників варто виокремити Т. Докучину, А. Бобер, О. Боряк, Ю. Косенко, Н. Агапову та ін. У наукових розвідках акцентовано на особливостях становлення комунікативних навичок у дітей з мовленнєвими порушеннями; визначено факторів, які впливають на цей процес, а також розроблено ефективні методи корекції та розвитку комунікації засобами гри.

Широкі можливості використання гри для розвитку особистості дитини з мовленнєвими порушеннями полягають у тому, що в ній можна спостерігати, як проявляються та набувають своїх вищих форм психічні процеси, розвиваються властивості особистості – пізнавальні, емоційні, вольові тощо; проявляється специфіка становлення свідомості та самосвідомості [2, с. 22]. Це ефективний засіб формування комунікативних навичок, оскільки в процесі гри дитина природно потрапляє в ситуації, що вимагають спілкування. Обираючи роль, вона змушена використовувати мову для її відтворення, звертатися до інших гравців, домовлятися, пояснювати свої дії та реагувати на дії партнерів.

Творчі ігри – це різноманітні види ігрової діяльності, у яких дитина самостійно визначає сюжет, ролі, правила та використовує підручні матеріали або уяву для втілення своїх задумів. До таких ігор належать сюжетно-рольові ігри, ігри-драматизації, ігри з перевтіленням, ігри з елементами моделювання та конструювання тощо. До основних аспектів впливу на розвиток комунікативних навичок дітей з мовленнєвими порушеннями засобами творчих ігор належить: активізація мовлення; розвиток діалогічного мовлення; удосконалення невербальної комунікації; формування соціальної компетентності; зниження мовленнєвого бар'єру тощо.

Головною особливістю ігор є творчий характер та почуття задоволення. Вони не зазнають зовнішньої регламентації та підкоряються внутрішнім

законам. Перебіг і насиченість гри визначається фантазією, багатством вражень і рівнем їх узагальненості. Вступаючи в рольові взаємодії й взаємостосунки з приводу гри, діти набувають соціального досвіду і морально-етичних норм поведінки [1]. Прояв необхідних ігрових властивостей (ввічливості, відповідальності тощо) сприяє формуванню якостей особистості. У творчій грі проявляється життя дитини – її безпосередні бажання, інтереси, реальні можливості.

Творчі ігри є потужним інструментом у корекційній роботі. Завдяки своїй природній привабливості та можливості моделювання реальних життєвих ситуацій, вони створюють оптимальні умови для розвитку комунікативних навичок, соціальної адаптації та емоційного благополуччя дитини. Інтегруючи творчі ігри в освітній та виховний процес, ми відкриваємо перед цими дітьми нові можливості для повноцінного спілкування та успішної соціалізації.

У практиці логопедичної та корекційно-педагогічної роботи творчі ігри використовують як основу для мовленнєвих занять: поєднання з артикуляційними вправами; включення предметних і мовленнєвих дії; стимул до повторення мовленнєвих конструкцій у нових ситуаціях. Також важливо враховувати індивідуальні особливості дитини, рівень мовного розвитку та емоційний стан. Ефективною є співпраця фахівця з батьками, які можуть підтримувати мовленнєву активність у домашніх умовах через спільні ігри.

Таким чином, результати досліджень у цій галузі є надзвичайно важливими для розробки ефективних програм корекційно-розвиткової роботи, спрямованих на формування повноцінних комунікативних навичок у дітей з порушеннями мовлення, їхню успішну соціалізацію та інтеграцію в суспільство. Подальші дослідження можуть бути спрямовані на вивчення впливу новітніх технологій та ігрових методів на розвиток комунікації, а також на розробку індивідуалізованих підходів до корекції комунікативних порушень з урахуванням особливостей кожної дитини.

## Список використаних джерел

1. Бобер А.В. Дидактичні ігри як засіб розвитку описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity*, 2023, (2), с. 5–8. URL: <https://journals.spu.sumy.ua/index.php/inclusion/article/view/10> (дата зв.: 29.01.23)
2. Заброцький М.М. Основи вікової психології : навч. посіб. Тернопіль : Навч. книга – Богдан, 2022. 112 с.
3. Рібцун Ю. В. Використання творчих ігор у роботі вчителя-логопеда. *Педагогіка здоров'я*: зб. наук. пр. II Всеукр. наук.-практ. конф. / за заг. ред. акад. І. Ф. Прокопенка. Х. : ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2012. С. 414–419

*Лахтюк А. Ф.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки  
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Стасюк Л. П.*

## СТВОРЕННЯ ТОЛЕРАНТНОГО ІНКЛЮЗИВНОГО СЕРЕДОВИЩА У ЗАКЛАДІ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Сучасне суспільство – це час швидких змін, які відбуваються під впливом війни, новітніх технологій та науки. Людство повинне вчитися адаптуватися до нових викликів життя та зберегти у серці те, що робить нас по-справжньому людьми – толерантність.

Умови життя мають значний вплив на формування дитячої свідомості, здатності до спілкування з однолітками та конструктивного вирішення конфліктних ситуацій мирно. Перед системою освіти постає важливе завдання: виховання толерантності у молодого покоління.

У педагогіці поняття «толерантність» визначається як така риса особистості, яка проявляється в готовності приймати людину такою, якою вона є і взаємодіяти на засадах згоди і порозуміння, і знаходить виявлення у повазі й визнанні рівності, прагненні до порозуміння з іншими, уникнення тиску і домінування [2].

З кожним роком збільшується кількість дітей з особливими освітніми потребами, які приходять навчатися до закладу загальної середньої освіти.

Актуальним є питання створення толерантного інклюзивного середовища, де кожна дитина відчуває себе прийнятою, захищеною і важливою. Процес цей довгий, не легкий та потребує злагодженої роботи усіх учасників освітнього процесу.

Толерантне інклюзивне середовища характеризується такими ознаками, як доступністю та доброзичливістю до кожного, незалежно від особливостей учнів; здатність адаптуватися до змін і сприймати різноманітність як цінність, а не як перешкоду; активна взаємодія та підтримка між усіма учасниками навчального процесу; надання учням вибору в освітній діяльності, що враховує індивідуальні потреби та можливості.

Дослідниці Л. Бутузова А. Терещук зауважують, що «визнання і підтримка ідеї щодо різноманітності дітей у класі, розуміння їх унікальних потреб та можливостей створюють основу для побудови безпечного та підтримуючого освітнього середовища в інклюзивному класі» [1].

Для забезпечення гармонійного та ефективного інклюзивного середовища, необхідно створити систему розвитку толерантності, яка складається з педагогів, дітей та батьків. Їхня взаємодія має стати основою розвитку толерантного колективу.

Важливим моментом створення толерантного середовища є формування терпимості у педагогів. Він має виявляти повагу до індивідуальних особливостей кожного учня, оскільки саме його поведінка служить для учнів прикладом. Завдання перед вчителем не легке, але він повинен вміти підібрати такі методи, засоби та форми роботи, які зможуть вплинути на розвиток толерантності в інклюзивному класі. Терпимість і відкритість мають стати невід'ємною частиною професійної етики педагогічного колективу закладу освіти.

На думку В. Вінс, Т. Садкової, досягнення успіхів у формуванні толерантного ставлення учнів до дітей з ООП передбачає «поєднання методів виховної роботи та психологічного впливу за допомогою інтерактивних форм роботи з дітьми. Доцільним є проведення психолого-педагогічних занять,

тренінгів, залучення всіх учнів інклюзивного класу до творчих справ, участі в колективних проектах» [3].

Як показала практика, молоде покоління відрізняється від попередніх учнів. Співпраця із сучасними дітьми потребує креативності та винахідливості педагога. Він повинен відштовхуватися від індивідуальних особливостей учнів, їхньої обізнаності у самому понятті «толерантність» та вмінні сприймати відмінності один від одного. Наприклад, для того, щоб навчити дітей комунікувати один з одним можна проводити тематичні заняття, квести, уроки – подорожі, які сприятимуть взаємодії класного колективу.

Ефективна інклюзивна освіта потребує збагаченню можливостей освітнього середовища для допомоги в адаптації до навчання у школі. Створення сприятливого інклюзивного освітнього середовища включає розробку адаптованих освітніх програм, застосування спеціального матеріально-технічного забезпечення та архітектурного адаптування приміщення школи, класу до особливих потреб дітей. Якщо дитина має особливі потреби, то саме середовище має бути зміненим та пристосованим до цих потреб учня [4].

О. Ферт, зазначає, що «в освітньому процесі інклюзивного класу поведінкові та соціальні цілі є більш пріоритетними за навчальні в структурі індивідуальної програми розвитку дитини з ООП» [5].

Толерантне інклюзивне середовище неможливе без співпраці з батьками. Дослідження показують, що батьки звичайних дітей іноді виявляють упереджене ставлення до інклюзивного навчання. Часто вони побоюються, що увага педагога буде зосереджена лише на дітях з особливими освітніми потребами, і це нібито може знизити якість навчання інших учнів. Подолання таких стереотипів потребує відкритого діалогу, інформування, залучення батьків до спільних заходів і прийняття рішень у межах шкільного колективу.

Основні форми роботи вчителя з батьками в умовах інклюзивного навчання включають:

- проведення батьківських зборів;

- індивідуальні, групові та колективні бесіди;
- консультування щодо питань навчання та розвитку дитини;
- організацію семінарів і тренінгів з актуальних тем;
- ділові ігри, що сприяють кращому розумінню потреб дітей;
- відвідування родин учнів;
- дні відкритих дверей;
- відкриті уроки, на які запрошуються батьки; створення

інформаційних куточків.

Підсумовуючи все вищесказане, можна зробити висновок:

- створення толерантного інклюзивного середовища у закладі загальної середньої освіти є необхідною умовою для забезпечення рівного доступу до освіти, розвитку й соціалізації кожної дитини, незалежно від її індивідуальних особливостей;
- толерантне середовище неможливо створити без активної взаємодії трьох ключових сторін – вчителів, дітей та батьків;
- сучасний педагог повинен, насамперед бути компетентним і обізнаним фахівцем, вміти тонко відчувати психологічний стан учнів, а також володіти інформаційними й педагогічними методами роботи

### **Список використаних джерел**

1. Афанасьєва Л., Семікін М. Толерантність як соціальний маркер повсякденного буття людини. Соціологічні студії. Луцьк: Східноєвроп. нац. ун-т ім. Лесі Українки, 2019. № 2 (15). С. 35-41.
2. Бондар В. Інклюзивне навчання як соціально-педагогічний феномен. Рідна школа: науково-педагогічний журнал. 2011. № 3. С. 10–14.
3. Кулаков Р. С., Кулакова Л. М. Формування толерантного ставлення молодших школярів до дітей з особливими освітніми потребами. Психологія: реальність і перспективи, 2021. Вип. 16. С. 106–112.
4. Талдонова Л. «Включення» дитини з особливими освітніми потребами в суспільство здорових однолітків. Вісник Львівського університету. Серія психологічні науки. 2018. Вип. 3. С. 152–158.
5. Ферт О. Г. Проблема становлення стосунків дітей з особливими потребами та їхніх однолітків в умовах спільного навчання. Інноваційна педагогіка. 2020. Випуск 23. Т. 1. С. 59–63

*Луканьова Л. О.,  
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **МІЖДИСЦИПЛІНАРНИЙ ПІДХІД У КОРЕКЦІЇ ТІМ У ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Проблема корекції порушень мовлення у дітей з ІП залишається головним об'єктом досліджень у галузі корекційної педагогіки. Це питання займає вагомe місце серед ключових завдань сучасної загальної та спеціальної педагогіки, дитячої психології та педіатрії. Такий підхід цілком виправданий, оскільки на ранніх етапах онтогенезу дитини чітко виражається її синкретична природа, коли психічний, мовленнєвий та моторний розвиток перебувають у тісному взаємозв'язку і взаємодії.

Актуальні дослідження, що зосереджуються на формах, типах та структурі мовленнєвих порушень у дітей, зокрема у контексті дизонтогенезу, особливо підкреслюють багатоаспектність природи цих розладів. Характерною ознакою таких порушень є їхня мультисиндромна природа та складна симптоматика, яка охоплює одночасно мовленнєву, психологічну і моторну сфери. Це, у свою чергу, акцентує необхідність особистісно-орієнтованого підходу в навчанні та вихованні дітей із мовленнєвими порушеннями ще на ранніх етапах їх розвитку.

Отже, проблема діагностики та корекції мовленнєвих розладів стає міждисциплінарною, об'єднуючи зусилля фахівців у галузях медицини, педагогіки й психології. Аналіз причин виникнення й структури складних мовленнєвих порушень дозволяє виділити три головні аспекти проблеми, які взаємопов'язані між собою: клінічний, педагогічний і психологічний.

Кожен із них вимагає детального обстеження і чітко окресленої стратегії корекційних впливів.

*Клінічні (анатомо-фізіологічні) чинники*, що впливають на тяжкі порушення мовлення, включають пізнє виявлення мовленнєвих дисфункцій; стійке локальне ураження мозкових структур, які функціонально відповідають

за розвиток мови та мовлення; незворотність патологічних змін; наявність супутньої коморбідності та інших розладів, які обтяжують перебіг мовленнєвих порушень і ускладнюють надання необхідної допомоги.

*Психологічні аспекти проблеми* включають тривалу соціально-психологічну депривацію, а також вплив постійних тригерів, які порушують прояви та адекватність психічних реакцій особистості.

*До педагогічних проблем* належать тривала соціально-педагогічна депривація, несвоєчасне звернення по консультаційно-корекційну допомогу, а також брак висококваліфікованих спеціалістів, здатних надавати ефективну корекційно-розвиткову підтримку.

Зважаючи на різноманітність і складність тяжких порушень мовлення (ТПМ) у дітей, застосування інтегрованого клініко-психолого-педагогічного підходу, заснованого на принципах міждисциплінарної взаємодії, є надзвичайно важливим у процесі корекції та реабілітації. Аналіз клініко-психолого-педагогічних характеристик дітей із ТПМ свідчить про наявність значних труднощів у встановленні якісної мовленнєвої комунікації та організації спільної діяльності. Виявлення та врахування цих складнощів є ключовим для створення ефективної системи корекційно-логопедичної допомоги дітям дошкільного та молодшого шкільного віку.

Таким чином, наукові дані підтверджують ефективність застосування єдиного психолого-медико-педагогічного підходу в корекційно-реабілітаційному процесі. Цей підхід ґрунтується на принципах міждисциплінарної взаємодії, максимальній індивідуалізації навчально-виховного та корекційного процесу, а також ранній діагностиці когнітивних порушень і ранньому втручанні. Своєчасна корекція існуючих проблем і профілактика можливих віддалених наслідків мовленнєвих та когнітивних розладів у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку є основою їх успішного розвитку.

Чим раніше розпочинається корекційна робота, тим більш суттєвими є позитивні зрушення і тим більша впевненість у стійкості результату.

## Список використаних джерел

5. Арнаутова Л. (2020). Абакуменко О. В. Корекція тяжких порушень мовлення у дітей дошкільного віку з урахуванням показників електроенцефалографії. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського*. 2020. № 2. С. 60–66.
6. Белова О. (2011). Особливості розвитку особистості молодших школярів з порушеним мовленнєвим розвитком *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки*. 2011. №2 С.6-15
7. Богуш А. (2013). Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. 4-те вид. Харків. 2013. 192 с.
8. Бондар Н. (2023). Методика корекційної роботи професійно-трудового навчання з розвитку зв'язного мовлення з учнями з інтелектуальними порушеннями. *Корекційна педагогіка*. 2023. № 2. С. 7–11
9. Боряк О. (2023). Теорія і практика формування мовленнєвої діяльності розумово відсталих дітей молодшого шкільного віку. Київ, 2019. 568с. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/4e1cc303-305c-4ae5-a861-c53a75f51866/content>
10. Виготський Л. (2021). Мислення та мова. Харків: Майстри психології, 2021. 432с.
11. Геращенко С., Матющенко І. (2023). Особливості розвитку зв'язного мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис*. 2023. № 44. С. 24–28.
12. Кавиліна Г. (2021). Особливості мовлення дітей дошкільного віку з розумовою відсталістю. *Дрогобицький педагогічний університет ім. І. Франка*. 2021. № 41. С. 289-293.
13. Конопляста С. (2010). Логопсихологія : навч. посіб: С. Ю. Конопляста, Київ, 2010. 294 с.
14. Кузава І., Луканьова Л. (2023). Науково-практичні засади організації дошкільної інклюзивної освіти. *Вісник Дніпровської академії неперервної освіти*. 2023. № 2 (5). С. 84–89.
15. Тищенко В. (2013). Загальний недорозвиток мовлення: перспективи подальших досліджень. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Серія соціально-педагогічна*. 2013. Вип. 23. Т. 2. С. 396–405
16. Тищенко В. (2021). Обґрунтування типології первинного системного недорозвитку мовлення. *Науковий журнал Хортицької національної академії*. 2021. 1(4) С. 156–165.
17. Якимчук Г. (2018). Робота логопеда з батьками дитини з тяжкими порушеннями мовлення. *Логопедія*. 2018. № 13. С. 87–94.

*Луканьова Л. О.,  
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Шевчук Н. В.,  
здобувач вищої освіти 2 курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **РОЗВИТОК НАВИЧОК САМООБСЛУГОВУВАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ ЗАСОБАМИ ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

У сучасній системі корекційної освіти особливої уваги набуває питання розвитку побутової самостійності у дітей з інтелектуальними порушеннями. Такі діти зазвичай мають обмеження у когнітивному, мовленнєвому та емоційно-вольовому розвитку, що ускладнює формування навичок самообслуговування[4, с. 23].

Одним із найефективніших методів у роботі з цією категорією дітей є використання ігрової діяльності. Гра – це провідна діяльність у дошкільному віці, яка забезпечує розвиток не лише пізнавальних процесів, а й практичних умінь у повсякденному житті. Сенсорні, і моторні навички визначаються генетичним кодом, та набуваються під час постійної взаємодії з навколишнім середовищем. Вдосконалити їх можливо за допомогою правильної цілеспрямованої практичної діяльності[3, с. 62].

Особливості дітей з інтелектуальними порушеннями зумовлюють необхідність чіткої організації ігрової діяльності. Ці діти потребують постійної наочної підтримки, зменшення обсягу інструкцій, підказок і прикладів. Під час взаємодії з дітьми з інтелектуальними порушеннями, доцільно використовувати комплексний підхід, поєднуючи словесні, наочні та практичні методи навчання. Таке поєднання слова, дії та образу відповідає особливостям засвоєння інформації цією категорією дітей та лежить в основі ефективного навчального процесу. Під час добору дидактичних ігрових методів із корекційною метою важливо комбінувати пояснювально-

ілюстративні, репродуктивні та практичні прийоми, щоб стимулювати розвиток різних пізнавальних процесів. Зміст, правила та умови гри мають бути організовані так, аби навіть дитина з низькою мотивацією до навчання зацікавилась у грі та поступово включилася в освітню діяльність. Важливо, щоб гра була не лише розважальною, а й функціональною – такою, що навчас конкретним побутовим діям: умиванню, вдяганню, прибиранню, користуванню столовими приборами тощо [1, с. 299].

Сюжетно-рольові, дидактичні, імітаційні та рухливі ігри – створюють можливість відтворювати побутові ситуації в захопливому та безпечному для дитини середовищі. Особливу роль у цьому процесі відіграють дидактичні ігри, наприклад: «Поклади ляльку спати», «Магазин» дитина засвоює способи взаємодії з побутовими предметами (грошима, продуктами), а під час гри «Ранок» – опановує послідовність дій: вдягання, вмивання, сніданок, що сприяє формуванню сталого алгоритму повсякденних дій та інші. Ігри, спрямовані на формування навичок самообслуговування, сприяють активізації психічних процесів, удосконаленню мовлення, розвитку психомоторних навичок та формуванню цілісного уявлення про навколишній світ, а також сприяють особистісному становленню дитини [2, с. 344].

Особливістю ігрової діяльності є те, що вона дозволяє організувати процес навчання з опорою на візуальні та реальні предмети. Залучення справжніх або іграшкових об'єктів (посуд, одяг, меблі, засоби гігієни) полегшує дітям запам'ятовування та відтворення побутових дій. Завдяки переважанню наочно-дійового мислення діти з інтелектуальними порушеннями краще засвоюють інформацію саме в умовах практичного ігрового досвіду, що сприяє формуванню стійких навичок. Організація комфортного предметно-ігрового простору з відповідним обладнанням і матеріалами є ключовою передумовою ефективного формування навичок самообслуговування у дітей з інтелектуальними порушеннями під час ігрової діяльності. Ефективне формування навичок самообслуговування неможливе без узгодженої взаємодії між педагогічними працівниками закладу освіти

(вихователями, логопедами, асистентами) та батьками, які є ключовою умовою успіху цього процесу [5, с. 312].

Таким чином, розвиток навичок самообслуговування у дітей із порушеннями інтелектуального розвитку виступає одним із пріоритетних напрямів сучасної спеціальної освіти, адже сприяє набуттю ключових життєвих компетентностей, необхідних для подальшої соціальної адаптації та інтеграції. Ефективність корекційно-розвиткової роботи в цьому напрямі значною мірою залежить від урахування індивідуальних особливостей дитини, налагодженої міждисциплінарної взаємодії педагогів та активної участі батьків у навчально-виховному процесі.

### Список використаних джерел

1. Агафонова С.В. (2023). Значення ігрової діяльності у розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями. «Формування життєвої компетентності осіб з особливими освітніми потребами в системі позашкільної, спеціальної та інклюзивної освіти»: зб. наук. пр. / за заг. ред. Ю. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 298- 301.

2. Блінова Т. А. (2023). Формування навичок самообслуговування у дітей старшого дошкільного віку з затримкою психічного розвитку шляхом застосування ігрової терапії: зб. наук. пр. / за заг. ред. Ю. Бойчука. Харків: ХНПУ ім. Г. С. Сковороди, 2023. С. 342–346.

3. Луканьова, Л. (2025). Єдність психолого-медико-педагогічного підходу до корекції порушень когнітивного розвитку у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Інноваційна педагогіка*. 2025. Вип.78., С.60–64.

4. Миронова С.П. (2015). Корекційна психопедагогіка. Олігофренопедагогіка: навч. посіб. Кам'янець-Подільський : К-ПНУ ім. І. Огієнка, 2015. 311 с.

5. Федорова М.А. (2015). Особливості розвитку ігрової компетентності дитини у контексті наступності між дошкільною освітою і початковою школою. *Система підготовки майбутніх фахівців у контексті становлення Нової української школи* : монографія / за заг. редакцією В. Є. Литнєва. Житомир, 2019. С. 300-314

*Ляшук І. В.,*  
*здобувач вищої освіти I курсу*  
*спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,*  
*Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*  
**Науковий керівник:** кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Гац Г.О.**

## **ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ФІЗИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЯК ЗАСОБУ РОЗВИТКУ РУХОВОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНІМИ ПОТРЕБИ**

Фізичне виховання є одним із провідних напрямів гармонійного розвитку дітей, особливо тих, які мають особливі освітні потреби (ООП). Для дітей з порушеннями розвитку рухової сфери фізична активність не лише сприяє укріпленню здоров'я, але й виступає ефективним засобом корекції фізичних та психоемоційних порушень [1]. Рухова активність впливає на зміцнення м'язового тону, розвиток координації рухів, формування витривалості, що сприяє кращій фізичній і соціальній адаптації дітей з ООП.

Питанням фізичного виховання дітей з особливими освітніми потребами приділяли увагу у своїх працях А. Колупаєва, О. Кочерга, Т. Цегельник, О. Попович, зокрема у контексті інклюзивної освіти, соціальної адаптації та психофізичного розвитку. Проте розвиток інклюзивної освіти та зростання значення фізичної активності для гармонійного розвитку дітей з ООП спонукають знову і знову звертатися до цього питання, враховуючи нові освітні та соціальні реалії.

Теоретичні основи фізичного виховання дітей з особливими освітніми потребами базуються на принципах індивідуалізації, доступності, поступовості фізичних навантажень та мотиваційного підходу. Особлива увага приділяється розвитку основних рухових якостей: сили, витривалості, координації, гнучкості, швидкості, які часто є недостатньо розвиненими через наявність захворювань або фізичні порушення [2]. У процесі фізичного виховання важливо враховувати індивідуальні можливості кожної дитини, її потреби та потенціал до розвитку.

Сучасні дослідження підкреслюють значення використання адаптивних програм фізичного виховання, які включають елементи лікувальної фізкультури, корекційно-розвиткових вправ та ігрових методик. Такі програми спрямовані на стимулювання самостійних рухів, розвиток рівноваги, координації та загального фізичного самопочуття дітей [3]. Ігрова форма занять, що супроводжується позитивним емоційним фоном, формує стійкий інтерес до фізичної активності, підтримує високу мотивацію та сприяє успішній соціалізації.

Сучасний розвиток спеціальної та інклюзивної освіти акцентує увагу на необхідності цілісного підходу до навчання та виховання дітей з ООП. Однією з важливих складових такої роботи є фізичне виховання, яке виступає не лише засобом фізичного розвитку, але й потужним інструментом корекції рухових порушень, стимуляції психоемоційної та соціальної активності дітей.

Історично фізичне виховання дітей з порушеннями опорно-рухового апарату розвивалося у межах спеціалізованих закладів, де переважав медико-реабілітаційний підхід. Проте нинішня концепція інклюзивної освіти орієнтована на інтеграцію дітей з ООП у загальноосвітнє середовище з урахуванням їх індивідуальних особливостей та потреб. Це зумовлює необхідність створення та впровадження адаптивних методик фізичного виховання, які спрямовані на розвиток рухових навичок, укріплення м'язового каркасу, покращення координаційних здібностей та формування позитивної мотивації до рухової активності.

Методологічною основою організації фізичного виховання дітей молодшого шкільного віку з ООП виступають принципи індивідуалізації, поступовості навантаження, емоційного підкріплення та інтеграції фізичних вправ у загальноосвітній процес. Комплексне застосування спеціально підібраних вправ сприяє підвищенню рівня фізичної підготовленості, розвитку рухових умінь та загальному зміцненню здоров'я дітей.

Одним із ключових завдань фізичного виховання в умовах інклюзії є забезпечення емоційного комфорту під час фізичних занять, що сприяє

розвитку впевненості у власних силах та підвищенню самооцінки дітей [2]. Використання різноманітних доступних вправ сприяє як загальному фізичному розвитку, так і формуванню спеціальних фізичних якостей.

Особливе місце займає формування соціальних навичок через фізичну активність. Заняття у групах дозволяють дітям навчатися взаємодії, кооперації, розвитку комунікативних здібностей, що є важливим аспектом успішної інтеграції у шкільне середовище [3]. Колективні фізичні вправи навчають дітей працювати в команді, підтримувати інших і відповідально ставитися до виконання спільних завдань.

Важливим напрямом є також активне залучення батьків до процесу фізичного виховання. Спільні фізичні активності у сімейному середовищі підтримують досягнуті результати, зміцнюють емоційний контакт між батьками та дітьми, підвищують мотивацію дітей до регулярних занять фізичною культурою [4].

Отже, фізичне виховання дітей з особливими освітніми потребами є ключовим чинником у забезпеченні їхнього повноцінного розвитку та успішної інтеграції в суспільство. Воно не лише сприяє зміцненню здоров'я та розвитку рухових навичок, а й виконує важливу корекційну, соціалізуючу та емоційно-підтримувальну функцію. Теоретичне обґрунтування та практична реалізація фізичного виховання є необхідними для створення сприятливого середовища, у якому кожна дитина має можливість реалізувати свій фізичний, соціальний і емоційний потенціал. Ефективність такого виховання залежить від індивідуального підходу, взаємодії педагогів, батьків, фахівців з реабілітації та активної участі самої дитини. Саме міждисциплінарна співпраця і гнучкість методик дають змогу адаптувати фізичну активність до потреб кожної дитини, забезпечуючи її включення в освітній простір на рівних правах з іншими.

#### **Список використаних джерел**

1. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. Київ : Видавничий дім «Слово», 2018. 312 с.
2. Кочерга О. В. Психофізіологія дітей з особливими потребами. Київ : Ред. газ. з дошк. та почат. освіти, 2012. 128 с.

3. Кравчук С. Ю. Спеціальна фізична культура: основи теорії і методики. Львів, 2019.

4. Цегельник Т. М., Попович О.М. Фізична культура як засіб соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Хмельницький: ХГПА., 2023. С. 236-239.

*Мартинюк В. Р.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Мацюк З.С.***

## **ДИДАКТИЧНІ ІГРИ В КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

У контексті підготовки дітей з інтелектуальними порушеннями до шкільного навчання ігрова діяльність набуває значної уваги. Використання дидактичних ігор є ефективним інструментом у корекційно-розвитковій роботі, а ігрова діяльність активізує пізнавальні процеси, зокрема сприйняття, увагу, пам'ять та мислення. Результати численних наукових досліджень засвідчують позитивний вплив дидактичних ігор на становлення елементарних часових, математичних і природничих уявлень у дітей, а також їхню здатність активізувати та розширювати когнітивні інтереси.

Метод дидактичних ігор є дієвим способом вивчення та закріплення знань через емоційне залучення. Однак, щоб уникнути втоми та зробити гру доступною для дітей з інтелектуальними порушеннями, необхідно підготуватися до ігрових вправ, коригувати час та врахувати складність відповідно до індивідуальних особливостей.

Дидактична гра – це спеціально розроблена навчальна гра, яку використовують в освітньому процесі для активного засвоєння знань, формування вмінь та навичок, а також для розвитку пізнавальних процесів у дітей. Основна мета дидактичної гри – зробити навчання цікавим, захопливим та ефективним, поєднуючи ігрову діяльність з досягненням конкретних навчальних цілей. У словникових джерелах поняття «дидактичну гру

розглядають як різновид спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовують у навчальному процесі під безпосереднім керівництвом педагога. Ігровий задум та ігрові дії допомагають зберегти високу активність і самостійність дітей, наповнити навчання радісними, позитивними інтелектуальними емоціями» [3].

Під час роботи з дітьми, які мають виражені інтелектуальні порушення, використання ігор потребує індивідуального підходу. Для дітей із загальмованістю дидактичну гру можна використовувати кілька разів для кращого засвоєння матеріалу. Для гіперактивних дітей гру краще запланувати на завершення заняття, особливо якщо вона має змагальний характер. У випадку, коли кожна дитина здатна працювати самостійно, незалежно від оточення, то гру можна проводити в будь-якій частині заняття. Обов'язково потрібно підбивати підсумки гри, визначати переможців та заохочувати їх.

Для розвитку сенсорного сприйняття, уваги та спостережливості на корекційно-розвиткових заняттях варто обирати ігри, що відповідають можливостям дітей з інтелектуальними порушеннями. Варто зазначити, що під час гри в дітей має формуватися самостійність. Зокрема, ефективними є ігри та вправи з домальовуванням деталей руками в повітрі, оскільки вони позитивно впливають на розуміння величини, форми, кольору, простору та інших сенсорних характеристик. Науковці відзначають, що використання таких ігор підвищує зацікавленість до навчання та розвиває навички спілкування. Вправи з використанням ігор захоплюють дітей, викликають приємні емоції, що стимулюють активність, покращують довільну увагу та пам'ять. Застосування цього методу позитивно впливає на всебічний розвиток дітей з інтелектуальними порушеннями, розширює їхній словниковий запас, удосконалює мовлення та формує вміння застосовувати отримані знання в нестандартних умовах. Зацікавленість, ініціативність та активність – важливі стимули в навчанні дітей, оскільки вони сприяють їхній повній залученості до навчального процесу та підвищують результативність роботи. Короткі ігрові

елементи та окремі завдання, виконані в ігровій формі, ефективно формують та закріплюють необхідні знання [2].

Таким чином, метод дидактичних ігор має корекційно-розвиваюче значення в навчально-пізнавальній діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями, впливаючи на розумовий, психічний та емоційно-вольовий розвиток учнів. Впровадження їх у практиці сприяє кращому запам'ятовуванню навчального матеріалу, активізує мовлення, вдосконалює комунікативні вміння, розширює словниковий запас та пробуджує зацікавленість у навчанні різноманітних дисциплін.

### Список використаних джерел

1. Громніцька Ж. Д. Корекція психічних процесів відчуття та сприймання у школярів з інтелектуальними порушеннями. URL: [https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/13\\_gromn\\_danil.pdf](https://imso.zippo.net.ua/wp-content/uploads/2017/12/13_gromn_danil.pdf) (дата звернення: 25.03.2024)
2. Дейч О. Ігрова діяльність у вихованні культури поведінки молодших школярів. *Початкова школа*. 2000. № 7. С. 37–38.
3. Педагогічний словник / за ред. М. Д. Ярмаченка. К. : Педагогічна Думка, 2001. 516 с.
4. Ткачук Т. В. Дидактичні ігри для сенсорного розвитку. Знам'янка, 2014. 11 с. URL: [https://www.slideshare.net/Tkachuk\\_Tamila/ss-48543344](https://www.slideshare.net/Tkachuk_Tamila/ss-48543344) (дата звернення: 25.03.2024)

**Мартинюк І. О.,**  
здобувач вищої освіти 1 курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Павлишина Н. Б.**

## СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З РАС В ЗАКЛАДАХ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Проблема соціалізації дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) у закладах дошкільної освіти є надзвичайно актуальною у контексті розвитку інклюзивної освіти в Україні. Діти з РАС мають специфічні труднощі в комунікації, емоційній регуляції та формуванні соціальних зв'язків, що ускладнює їх адаптацію в умовах дитячого садка, який є першою інституційною формою

взаємодії з соціумом поза межами родини та відіграє вирішальну роль у формуванні первинного досвіду соціалізації.

Особливості процесу соціалізації дошкільників з РАС в умовах дошкільних закладів описано в роботах таких українських науковців, як Г. Супрун, Т. Скрипник, В. Тарасун, Г. Хворової, Т. Лазаренко, І. Гудим, В. Кобильченко, К. Островської, Д. Шульженко та інших.

Зокрема Т. Скрипник розглядає соціальну адаптацію в ЗДО як процес подолання якісного порушення зворотного зв'язку в системі «дитина - соціальне середовище» і підкреслює важливість формування стійкої взаємодії в мікрогрупах через керовану ігрову діяльність [1].

У свою чергу, В. Тарасун і Г. Хворова визначають соціалізацію як один із ключових напрямів інклюзивного супроводу, який передбачає цілеспрямовану підготовку дитини до групового середовища через адаптовані педагогічні технології, включення міждисциплінарної команди та структуровану освітню взаємодію [3].

Д. Шульженко підкреслює значення корекційного виховання в соціалізації дошкільників з аутизмом, орієнтуючи увагу на розвиток базових соціальних навичок та подолання комунікативної ізоляції через психологічно обґрунтовані прийоми і педагогічні стратегії [4].

Інклюзивне середовище в ЗДО є одним з ефективних шляхів сприяння соціалізації, за умови правильного впровадження. Воно забезпечує можливість взаємодії з нейротиповими однолітками, сприяє розвитку толерантності та адаптивних моделей поведінки. Для реалізації інклюзивного підходу необхідна належна підготовка педагогів, використання візуальних опор, альтернативної комунікації, залучення тьютора, адаптація розкладу та змісту освітнього процесу до індивідуальних потреб дитини [1].

Також важливим є залучення родини до корекційного процесу. Батьки мають не лише закріплювати соціальні навички, отримані в ЗДО, а й допомагати їх закріпленню в різних повсякденних ситуаціях. Таким чином, тісна співпраця між родиною, вихователями та фахівцями (психологами, логопедами,

дефектологами) дозволяє сформувавши єдину стратегію підтримки дитини, що сприяє узгодженості освітнього й домашнього впливу [1].

Таким чином, ефективна соціалізація дошкільників з РАС у ЗДО можлива за умови комплексного підходу, де будуть враховуватися не лише обмеження, з якими стикається дитина, а й її сильні сторони: інтереси, потенціал до навчання, бажання наслідувати дорослих, тощо. Саме на цих ресурсах повинна будуватися стратегія розвитку соціальної компетентності, що поступово забезпечує розширення меж взаємодії дитини в соціумі.

### **Список використаних джерел**

1. Скрипник Т. В. Психолого-педагогічна допомога дітям з аутизмом з урахуванням їхніх особливих освітніх потреб. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови: за заг. ред. Колупаєвої А. А. К., 2014. Випуск 5. С. 148-157.

2. Супрун Г. В. До питання вивчення соціально-психологічної адаптації дітей молодшого дошкільного віку з аутизмом. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2015. Вип. 6, т. 1. С. 268-277.

3. Тарасун, В. В, Хворова Г. М. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. 2004.

4. Шульженко Д. І. Психологічні аспекти корекційно-педагогічної роботи гувернера з аутичними дітьми. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Сер. 12 : Психологічні науки : зб. наук. праць. Київ : НПУ, 2005. Вип. 9 (33). С. 223-233.

*Мартинюк Т. А.,*

*доктор педагогічних наук,*

*професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,*

*Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ВИКОРИСТАННЯ ІНКЛЮЗИВНИХ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ У КОРЕКЦІЙНІЙ ПЕДАГОГІЦІ В УМОВАХ ПІСЛЯВОЄННОЇ ВІДБУДОВИ**

У контексті сучасних викликів, пов'язаних з війною в Україні, освітня система країни зазнає трансформацій, які особливо відчутні у сфері спеціальної та інклюзивної освіти. Діти з особливими освітніми потребами (ООП) – одна з найуразливіших категорій, для яких цифрові інструменти стають не лише засобом навчання, а й ефективним інструментом соціалізації, комунікації та реабілітації. Використання інклюзивних цифрових технологій у корекційній

педагогіці набуває актуальності, оскільки дозволяє забезпечити рівний доступ до освіти для всіх дітей незалежно від фізичних чи когнітивних особливостей, особливо в умовах післявоєнної відбудови країни.

Цифровізація в освіті – це не лише питання інновацій, а й нагальна потреба часу. За словами Будник О. Б. та ін., інклюзивні цифрові технології дозволяють «переосмислити традиційні підходи до навчання дітей з ООП, зробити їх більш адаптивними, гнучкими та індивідуалізованими» [1]. Корекційна педагогіка, орієнтована на розвиток компенсаторних механізмів у дітей з особливими потребами, дедалі активніше інтегрує цифрові рішення: адаптивне програмне забезпечення, віртуальні тренажери, логопедичні додатки, синтезатори мовлення тощо.

Гурська О. А. підкреслює, що застосування цифрових технологій у педагогічному процесі є «ключем до формування компетентностей ХХІ століття в учнів з ООП» [2]. У цьому контексті цифрові платформи створюють умови для індивідуалізованого підходу, що є одним із базових принципів корекційної педагогіки.

На практиці цифрові інструменти в корекційній педагогіці охоплюють широкий спектр рішень. Наприклад, спеціалізовані логопедичні програми (наприклад, «ДивоГрай», «Маленький логопед») дозволяють проводити корекцію мовлення у ігровій формі. Вони поєднують візуальні, звукові та тактильні стимули, що дає змогу дітям не лише правильно вимовляти звуки, а й закріплювати мовленнєві навички в ігровому форматі. Завдяки інтерактивним вправам діти з особливостями мовлення охочіше виконують завдання, а логопед має змогу індивідуалізувати роботу.

Засоби доповненої реальності (AR) активно використовуються для розвитку просторового мислення, координації рухів та пізнавальних навичок у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Це додатки на зразок Quiver або AR Alphabet дозволяють працювати з літерами, формами чи тваринами в інтерактивному режимі – це стимулює візуальне сприйняття, розвиток уваги, моторики та комунікації.

Музичні та звукові тренажери. Додатки типу "Музичний терапевт" або платформи зі звуковою стимуляцією (як-от Theraplay або BrainBeat) використовуються для корекції слухового сприйняття, концентрації уваги, зменшення гіперактивності.

Візуальні розклади та комунікаційні додатки (AAC-технології) Такі інструменти як GoTalk NOW, Pictello чи SymboTalk допомагають дітям з порушеннями мовлення та інтелектуального розвитку будувати комунікацію через піктограми та зображення. Це незамінно у щоденній корекційно-освітній практиці, особливо для учнів, які не говорять або мають обмежений словниковий запас.

У своїй статті Цибулько А. О. зазначає: «Використання цифрових технологій дає змогу створити візуалізоване, мультимодальне середовище, яке полегшує засвоєння матеріалу дітьми з порушеннями слуху» [3]. Крім того, такі технології часто дають змогу педагогам здійснювати моніторинг успішності учня в динаміці, що особливо важливо для корекційного процесу.

Незважаючи на переваги, впровадження цифрових технологій у корекційну педагогіку стикається з низкою викликів. По-перше, відсутність достатнього рівня цифрової грамотності серед частини педагогів. По-друге, технічна відсталість деяких навчальних закладів та регіональна нерівність у доступі до сучасного обладнання. Також варто зазначити, що не всі цифрові продукти адаптовані до потреб учнів з ООП.

Коломоєць Т. Г. наголошує: «Важливо не лише впроваджувати цифрові інструменти, а й забезпечити їх педагогічну доцільність та адаптацію до конкретних категорій порушень» [4]. Зазначене підкреслює необхідність створення мультидисциплінарних команд – педагогів, дефектологів, психологів, ІТ-фахівців – для розробки якісного та ефективного цифрового контенту.

Успішне впровадження інклюзивних цифрових технологій у корекційній педагогіці вимагає системного підходу. Передусім, це підготовка педагогічних кадрів. Слід створювати курси, програми підвищення кваліфікації, тренінги з

цифрової грамотності в контексті інклюзивної освіти. Не менш важливим є фінансування розробки спеціалізованих продуктів, а також створення банків адаптованого навчального контенту. Згідно з позицією Радченко Я. А., «технологічна підтримка інклюзивної освіти має бути не декларативною, а інтегрованою в державну політику розвитку освіти» [5]. У цьому контексті важливо закласти технологічні інструменти не як зовнішнє доповнення, а як органічну частину корекційно-освітнього процесу.

Отже, інтеграція інклюзивних цифрових технологій у корекційну педагогіку в умовах післявоєнної відбудови України є не лише можливістю, а й необхідністю. Вона здатна не лише покращити якість освітніх послуг, а й сприяти психосоціальній реабілітації дітей з ООП. Комплексний підхід до впровадження, орієнтований на міждисциплінарну співпрацю, розвиток цифрової компетентності педагогів та створення адаптивного контенту, є запорукою успішної трансформації сучасної української інклюзивної освіти.

#### **Список використаних джерел**

1. Будник О. Б., Кондур О. С., Дяків І. Б. Цифрові технології в інклюзивній освіті: реалії, проблеми та перспективи. *Вісник ЧНУ ім. Б. Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*, №3. 2020. URL: <https://ped-ejournal.cdu.edu.ua/article/view/3919/4183> (дата звернення 03.05.2025).

2. Гурська О. А., Самборська О. В., Йордан Г. М. Використання цифрових технологій у педагогічному процесі для індивідуалізації навчання. *Педагогічна Академія: наукові записки*, №14. 2025. URL: <https://pedagogical-academy.com/index.php/journal/article/view/525/408> (дата звернення 01.05.2025).

3. Цибулько А. О. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі з дітьми з порушеннями слуху. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*, №1. 2024.

4. Коломоєць Т. Г. Використання цифрових технологій у логопедичній роботі. Серія 19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*, вип. 44. 2023. URL: <https://sj.udu.edu.ua/index.php/kpsp/article/view/1390/1133> (дата звернення 01.05.2025).

5. Радченко Я. А., Перетяга Л. Є. Інформаційні технології в корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. *Харківський НПУ ім. Г. С. Сковороди*. 2022. С.138-140.

*Мартинюк Т. А.,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти, доктор педагогічних наук, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Артишук А. В.,  
здобувач вищої освіти I курс  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ІЗ МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Порушення мовлення є однією з найпоширеніших форм дитячої патології, охоплюючи до 25% дітей дошкільного віку. Такі порушення мають складну поліетіологічну природу, супроводжуються ризиком розвитку емоційно-вольових розладів, шкільної дезадаптації та в окремих випадках – інвалідизації. Ускладнення формуються не лише в мовленнєвій сфері, а й зачіпають інтелектуальні, пізнавальні, особистісні та соціальні компоненти розвитку дитини [4].

До важливих аспектів дослідження належать соціально-психологічні чинники, що супроводжують мовленнєві порушення у дітей. Зокрема, значущим є аналіз впливу мовленнєвої недостатності на формування особистісних характеристик дитини – самооцінки, емоційної стабільності, рівня домагань і здатності до міжособистісної взаємодії. Актуальність теми зумовлена потребою у створенні сприятливого освітньо-корекційного середовища, що забезпечить повноцінну соціалізацію дітей з порушеннями мовлення.

Метою публікації є проаналізувати основні типи мовленнєвих порушень у дітей, встановити їхню етіологію, структури та ступеня тяжкості, а також вивчити особливості соціалізації дітей з мовленнєвими порушеннями.

В основі порушень мовлення у дітей лежать як органічні (перинатальні ураження ЦНС, генетична схильність), так і функціональні фактори. З позиції етіології виділяють первинні (специфічні) та вторинні мовленнєві порушення. У структурі первинних розладів значну частку займають алалія, афазія,

дизартрія, затримка мовленнєвого розвитку, фонетико-фонематичне недорозвинення [3].

Соціалізація дітей із мовленнєвими порушеннями засвідчує низький рівень розвитку комунікативної культури, переважання ситуативно-ділових форм спілкування, труднощі у встановленні контактів з однолітками, наявність ознак соціального уникнення, низької самооцінки, емоційної лабільності [1]. У багатьох дітей спостерігається невідповідність між об'єктивною оцінкою себе й суб'єктивним сприйняттям. Порушення мовлення негативно позначаються не лише на навчанні, а й на особистісному становленні, сприяючи формуванню комплексів та асоціальної поведінки [2, 5].

Роль корекційного середовища та ефективність логопедичних занять залежить від тісної співпраці з психологами та родиною дитини. Важливою умовою є створення індивідуальних програм соціально-психологічного супроводу, розвиток навичок співпраці, самопізнання, комунікативної активності, а також впровадження інтегрованих форм навчання [6].

Діти з мовленнєвими порушеннями демонструють специфічні труднощі у соціалізації, що пов'язані з емоційною нестабільністю, низькою самооцінкою та комунікативною пасивністю. Найбільш результативним є комплексний підхід до корекції, що включає логопедичну, психологічну та педагогічну підтримку дитини, тісну взаємодію з родиною та використання інтерактивних методик розвитку комунікативної культури.

Успішна соціалізація дітей із мовленнєвими порушеннями є можливою лише за умов індивідуалізованого підходу та створення сприятливого освітнього й соціального середовища, яке стимулює розвиток мовлення, самосвідомості та соціальних навичок.

### **Список використаних джерел**

1. Албул А.І., Гладченко С.В. Гендерний аспект соціальної адаптації дітей з порушенням мови. Гендерна конструкція соціуму: історія і сучасність: збірник матеріалів міжнародній науково-практичній конференції (Одеса, 20-21 травня 2020 року). Одеса: Одеський національний університет імені І.І. Мечникова, 2020. С. 204-206

2. Бойчук Ю.Д., Казачінер О.С. Управління процесом соціалізації дітей з ООП у закладі освіти. Теорія і методика професійної освіти, 3-4 вересня 2021. №45. С. 41-45

3. Галущенко В. І. Вплив перинатальних факторів в генезі порушень у дітей з різними формами стертої дизартрії. Науковий часопис Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія : зб. наук. праць. Київ : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2019. Вип. 38. С. 55-60.

4. Калмикова Л. О. Перспективність і наступність в навчанні мови й розвитку мовлення дітей дошкільного і молодшого шкільного віку : психолінгвістичний і лінгвістичний виміри: навч-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2017. 448 с.

5. Козак К.С., Гладуш В.А. Формування комунікативних навичок дітей з ПМР як науково-педагогічна проблема. Актуальні питання розвитку особистості: сучасність, інновації, перспективи: Збірник наукових праць за матеріалами II Міжнародної науковопрактичної конференції (м. Житомир, 4 квітня 2024 року). М-во освіти і науки України, Житомирський державний університет імені Івана Франка, соціально-психологічний факультет. Житомир, Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2024. 388 с.

6. Таран О. П., Саліонович М. О. Особливості психологічної адаптації до школи в учнів першого класу з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища. Науковий журнал Хортицької національної академії. (Серія: Педагогіка. Соціальна робота) : наук. журн. / [редкол. : В. В. Нечипоренко (голов. ред.) та ін.]. Запоріжжя : Вид-во комунального закладу Науковий журнал Хортицької національної академії. Запорізької обласної ради. 2021. Вип. 1(4). С. 144–156

*Мартинюк Т. А.,  
доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Борисова О. С.,  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МЕТОДІВ АВА-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА**

У сучасній корекційній педагогіці особливу увагу приділяють методам та технологіям, що базуються на доказових наукових засадах і довели свою ефективність у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Одним із

таких методів є АВА-терапія (Applied Behavior Analysis – прикладний аналіз поведінки), яка широко застосовується для розвитку навичок та корекції поведінки у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС) та іншими порушеннями розвитку.

АВА-терапія, або прикладний аналіз поведінки (Applied Behavioral Analysis) один із провідних методів для корекції дефіциту розвитку, пов'язаного з аутизмом. Така терапія здатна поліпшити якість життя дитини й допомогти їй розкрити свій потенціал. Методика фокусується на поведінці дитини: вона фіксує бажані поведінкові реакції, а небажані – мінімізує [3].

В Україні АВА-терапія поступово набуває популярності, в країні активно розвивається спільнота фахівців, які впроваджують АВА-підходи в практику. Зокрема, у Києві, Львові, Рівному, Луцьку та Броварах створено центри, де діти з РАС можуть отримувати кваліфіковану допомогу.

Наукові дослідження свідчать про високу ефективність АВА-терапії у розвитку мовлення, комунікативних та соціальних навичок у дітей з РАС. Зокрема, в статті О.С. Киян зазначено, що АВА-терапія є одним із сучасних методів реабілітації дітей з аутизмом, який дозволяє досягти значних покращень у їхньому розвитку [2].

У роботі корекційного педагога АВА-терапія може бути одним з ефективних інструментів, особливо при роботі з дітьми з розладами аутистичного спектра (РАС), затримками розвитку, тощо. Корекційний педагог у процесі АВА-терапії може виконувати роль фасилітатора: спостерігати, аналізувати поведінку, складати індивідуальні навчальні програми, співпрацювати з батьками та іншими фахівцями. Завдяки АВА-терапії педагог має можливість ефективно формувати нові навички у дитини, адаптуючи підходи до її індивідуальних потреб та можливостей.

У своєму професійному арсеналі корекційний педагог має широкий спектр методів і стратегій. Ключовими методами АВА-терапії можна визначити:

1. Позитивне підкріплення, тобто заохочення дитини за бажану поведінку шляхом надання винагороди, яка підвищує ймовірність повторення цієї поведінки у майбутньому (після того, як дитина назвала предмет, педагог дає їй наклейку або улюблену іграшку, тобто за правильно виконану інструкцію – похвала, обійми, бал [1]). Цей метод є основою більшості успішних програм. Він активізує мотивацію, сприяє формуванню позитивної навчальної атмосфери. Зауважимо, що винагорода має бути значущою саме для конкретної дитини. Слід зауважити, що іноді батьки або педагоги побоюються «розбестити» дитину винагородами. Тут важливо роз'яснити, що підкріплення – не хабар, а педагогічний інструмент, який поступово замінюється природними наслідками.

2. Розбиття навички на частини (кроки), тобто складна навичка розбивається на послідовні прості дії, які здійснюються поетапно (до прикладу, навичка миття рук: відкрити кран-намочити руки-взяти мило-намилити руки-змити піну- закрити кран-витерти руки) [1]. Це особливо ефективно для дітей, які мають труднощі з плануванням дій, дає змогу чітко структурувати процес навчання та поступово домагатися успіху. Часто цю стратегію поєднують із візуальними підказками (покроковими картками, піктограмами тощо).

3. Використання підказок і їх поступове зменшення. Педагог допомагає дитині виконати дію (надаючи підказку), а потім поступово зменшує допомогу, даючи змогу діяти самостійно [1]. Традиційно використовуються фізичні (взяти за руку), жестові (вказати пальцем), вербальні (словесна інструкція) та візуальні (зображення або напис) підказки. Це процес поступового усунення підказок, щоб дитина навчилася діяти самостійно, до прикладу, Спочатку педагог допомагає дитині натиснути кнопку на пульті, поступово дитина починає це робити самостійно за вербальною інструкцією, а потім без неї.

4. Функціональний аналіз поведінки, який допомагає з'ясувати, чому виникає проблемна поведінка (тобто яку функцію вона виконує: уникнення, пошук уваги, сенсорне задоволення тощо) [1]. Основними компонентами цього методу є: спостереження за поведінкою у різних умовах, визначення тригерів

(передумов) та аналіз наслідків. Саме це дає змогу замінити деструктивну поведінку альтернативною, яка виконує ту саму функцію (напр., навчити дитину просити про допомогу замість кидати предмети). Наприклад, дитина незадоволено верещить, коли їй складно – після аналізу поведінки педагог вводить картку «допоможи», яку дитина може використати як аналог крику.

5. Навчання у природному середовищі. У корекційній практиці все частіше замість абстрактних вправ у кабінеті педагог використовує щоденні ситуації для навчання – гра, прогулянка, обід. Це пояснюється тим, що діти краще моделюють знання у реальне життя, якщо вони були отримані в контексті звичних умов. До прикладу, педагог використовує ситуацію на вулиці, щоб навчити дитину сказати «дай м'яч» або «ще раз».

Отже, АВА-терапія є ефективним інструментом у роботі корекційного педагога, що дозволяє індивідуалізувати підходи до навчання та розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Впровадження АВА-підходів в українську освітню практику сприяє підвищенню якості надання корекційних послуг та інтеграції дітей з РАС у суспільство, оскільки методи АВА-терапії не є ізольованими техніками – це цілісна система, яка дає змогу не лише коригувати поведінку, а й будувати нові життєві навички у дітей з особливими освітніми потребами. Успіх залежить від компетентності педагога, індивідуального підходу до дитини та постійного аналізу результатів.

### **Список використаних джерел**

1. Барбера, Мері Лінч Дитячий аутизм та вербально-поведінковий підхід (The Verbal Behavior Approach): Навчання дітей з аутизмом та пов'язаними розладами. Київ, 2023. 268 с.
2. Киян О.С. Сучасні методи лікування та реабілітації дітей з аутизмом. Сучасна педіатрія. Україна. 2024. №8(144). С. 115–122.
3. Роберт Шрам Дитячий аутизм і АВА-терапія. Київ: центр учбової літератури, 2021. 140 с.

*Мартинюк Т. А.,  
доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Власюк А. С.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ВЗАЄМОДІЯ СІМ'Ї ТА ФАХІВЦІВ У КОРЕКЦІЙНО-ВИХОВНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Реалізація завдань інклюзивної та спеціальної освіти неможлива без тісної взаємодії родини та професійного оточення дитини. Особливо це стосується дітей з інтелектуальними порушеннями, які потребують постійної підтримки в адаптації, соціалізації та розвитку базових компетентностей. Сім'я відіграє ключову роль у формуванні особистості дитини, її соціалізації та розвитку мовлення. У ранньому віці саме родинне середовище є основним джерелом мовленнєвого досвіду, що впливає на здатність дитини до комунікації, розширення словникового запасу та засвоєння граматичних конструкцій.

Проте наявність інтелектуальних порушень може значно ускладнювати процес спілкування, що впливає не лише на успішність у навчанні, а й на психологічний стан дитини. У зв'язку з цим особливого значення набуває корекційно-виховна робота, яка повинна здійснюватися комплексно, із залученням фахівців, педагогів, дефектологів та, безумовно, батьків. Родина може як сприяти ефективному коригуванню інтелектуальних порушень, так і, навпаки, поглиблювати їх за рахунок недостатньої уваги або невірної підходу до виховання.

Успішна корекційно-виховна робота вимагає, щоб фахівці (учителі-дефектологи, логопеди, психологи, соціальні педагоги) співпрацювали з батьками не лише епізодично, а на постійній партнерській основі [4]. Така

взаємодія створює цілісне середовище розвитку дитини, яке поширюється як на навчальний заклад, так і на домашнє оточення.

Поняття взаємодії у педагогіці трактується як процес активної, цілеспрямованої співпраці, що ґрунтується на спільності мети, взаємоповазі та підтримці. Як зазначає О. В. Суворова, взаємодія з батьками має бути неформальною, відкритою, доступною та доброзичливою [6].

Згідно з концепцією командного підходу у спеціальній освіті, батьки мають бути включені до складу команди психолого-педагогічного супроводу дитини (індивідуальна програма розвитку, участь у прийнятті рішень, моніторинг динаміки дитини) [2].

Дані анкетування педагогів і батьків (згідно з дослідженням С. І. Романенка [5]) свідчать про те, що основними бар'єрами ефективної взаємодії є: недостатній рівень педагогічної обізнаності батьків, неготовність деяких фахівців до відкритого діалогу з родиною, відсутність єдиної системи взаємодії між школою та домом та обмеженість часу та емоційне виснаження обох сторін.

Такі перешкоди призводять до розриву між освітньо-корекційним процесом у закладі освіти та виховним процесом удома. Це знижує ефективність заходів, спрямованих на формування мовленнєвої, соціальної, комунікативної та пізнавальної сфери дитини.

Ефективна взаємодія між родиною та фахівцями (дефектологами, логопедами, психологами, вихователями тощо) є визначальним чинником у досягненні позитивної динаміки у розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями. Така взаємодія має будуватися не лише на інформаційному обміні, а на системному партнерстві, яке включає підтримку, співпрацю та спільну відповідальність.

Важливими педагогічними умовами, що сприяють формуванню такої взаємодії, є:

1. Підвищення педагогічної обізнаності батьків. Батьки часто не мають достатньої інформації про природу інтелектуального порушення, можливості

дитини, принципи корекційного навчання. Важливо організувати: систематичні просвітницькі заходи (тренінги, семінари, лекції); поширення методичних рекомендацій у доступній формі; індивідуальні консультації, які враховують рівень тривожності родини.

2. Розвиток партнерських відносин на основі довіри та взаємоповаги  
Замість формального підходу необхідно будувати психологічно комфортну атмосферу у спілкуванні з батьками. Для цього педагог має демонструвати відкритість, увагу, готовність до діалогу, визнавати значущість батьків як експертів у житті власної дитини, а також спільно обговорювати досягнення та проблеми, а не лише «негатив».

3. Залучення батьків до розробки та реалізації індивідуальної програми розвитку (ІПР). Батьки мають бути активними учасниками освітнього маршруту дитини. Їх слід запрошувати на засідання команд супроводу, заохочувати ділитися спостереженнями про поведінку дитини вдома та погоджувати короткострокові та довгострокові цілі корекційної роботи.

4. Забезпечення наступності між освітнім закладом і домашнім середовищем. Педагоги мають допомогти батькам перенести корекційні впливи в домашнє життя дитини, а саме: надавати вправи для виконання вдома, консультувати щодо мовленнєвого, моторного або емоційного розвитку та пропонувати адаптовані побутові завдання (наприклад, сортування предметів, соціальні ігри).

5. Підготовка фахівців до роботи з родинами. Фахівці мають володіти навичками ведення ефективної педагогічної бесіди, психологічної підтримки батьків у стресових ситуаціях та уникнення професійного вигорання у співпраці з «важкими» сім'ями.

6. Індивідуалізація взаємодії з урахуванням типу сім'ї, соціального контексту та особистих обставин варто зазначити, що не всі родини однаково готові до співпраці. Педагогу важливо враховувати соціально-економічне становище сім'ї, поважати культурні особливості родини та формувати гнучкі підходи: для когось краще зустрічі, для когось – письмові рекомендації.

Основою успішної та тривалої взаємодії є побудова довірчих стосунків. Важливу роль у цьому відіграє систематична робота фахівців з просвіти сімей щодо особливостей інтелектуальних порушень, методів корекційного впливу в побуті, організації дозвілля тощо [1].

Отже, ефективна взаємодія сім'ї та фахівців є однією з ключових умов успішного розвитку та соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями. Вона має спиратися на партнерство, довіру, спільність цілей і системність дій. Надання допомоги родинам, розвиток педагогічної культури батьків, психологічна підтримка та діалог із фахівцями здатні значно підвищити якість корекційно-виховного процесу. Подальші дослідження доцільно зосередити на створенні моделей ефективної співпраці між родиною та командою супроводу в закладах спеціальної та інклюзивної освіти.

### **Список використаних джерел**

1. Андрієвська В. І. Педагогіка співпраці в системі спеціальної освіти. К.: Логос, 2020. 144 с.
2. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи. К.: Аратта, 2015. 288 с.
3. Савченко О. Я. Взаємодія родини і школи у розвитку дитини з особливими освітніми потребами. *Педагогічна думка*. 2021. №1(95). С. 12–18.
4. Синиця І. Є. Психолого-педагогічний супровід дітей з інтелектуальними порушеннями. Харків: Основа, 2019. 168 с.
5. Романенко С. І. Партнерство з батьками у спеціальній школі: реалії та перспективи. *Педагогіка і психологія*. 2020. №4. С. 44–48.
6. Суворова О. В. Форми роботи з батьками в умовах інклюзивного навчання. К.: Педагогічна преса, 2021. 96 с.

*Мартинюк Т. А.,  
доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Нікончук Д.С.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ЧИННИК РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ СЕРЕДОВИЩІ**

Розвиток інклюзивної освіти в Україні зумовлює необхідність глибшого розуміння та врахування особливостей сенсорної сфери дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Сенсорна інтеграція – це процес обробки мозком стимулів від органів чуття з метою формування цілісної реакції. Порушення цього процесу часто лежать в основі труднощів, які переживають діти з ООП у навчанні, поведінці та соціальній взаємодії. Особливо це стосується дітей із розладами аутистичного спектра, СДУГ, затримкою психічного та мовленнєвого розвитку.

У педагогічній і психологічній літературі поняття сенсорної інтеграції розглядається як важливий компонент психофізичного розвитку дитини, що забезпечує ефективну взаємодію з навколишнім середовищем [1]. Згідно з науковими підходами, сенсорні порушення можуть мати різну природу: гіперчутливість до звуків, світла, дотику; гіпочутливість (низька реакція на стимули); сенсорний пошук (потреба у сильних стимуляторах) тощо.

До типових порушень сенсорної інтеграції належать: гіперреактивність – підвищена чутливість до сенсорних сигналів (уникнення дотиків, звуків); гіпореактивність – низька реакція на подразники, потреба у додатковій стимуляції; порушення праксису (моторного планування) – труднощі з виконанням послідовних дій; труднощі просторової організації – дезорієнтація,

проблеми із схемою тіла; емоційна дезрегуляція, що пов'язана з перевантаженням або нестачею сенсорної інформації [4].

Як показують дослідження українських вчених [3; 4], подібні труднощі спостерігаються у більшості дітей із ООП і потребують педагогічного супроводу.

Порушення сенсорної інтеграції безпосередньо впливають на здатність дитини зосереджуватись на завданні, керувати власною поведінкою, орієнтуватися в просторі та встановлювати соціальні контакти. Відтак, врахування сенсорного профілю дитини є ключовою умовою її успішної адаптації в освітньому середовищі. Наявність сенсорних куточків, тиші, доступу до стимулів або навпаки – до зниження їх інтенсивності – стає елементом інклюзивного дизайну простору [2].

Розвиток сенсорної інтеграції є необхідною передумовою для формування навчальної активності, адаптивної поведінки та соціального включення дитини з особливими освітніми потребами. У дошкільній або початковій освіті особливого значення набуває створення педагогічних умов, які не просто компенсують порушення, а створюють середовище для гармонійного розвитку всіх сенсорних каналів дитини.

Кожна дитина з ООП має свій унікальний сенсорний профіль, тобто набір чутливостей, які можуть проявлятися у вигляді гіперреактивності, гіпореактивності або нестійких реакцій на подразники. Педагог повинен провести (або отримати від спеціаліста) первинне сенсорне обстеження дитини й на основі цього формувати індивідуальні завдання у межах освітньої програми, організовувати режим роботи, відпочинку, сенсорної стимуляції та середовище, в якому дитина почуватиметься безпечно (зона тиші, сенсорні куточки, можливість вибору тощо).

Педагогічне середовище має бути побудоване з урахуванням потреб дітей з різними типами сенсорного реагування: тактильне середовище (сенсорні коробки, тканини з різною фактурою, глина, тісто), вестибулярне середовище (балансувальні доріжки, гойдалки, підвісні системи (за погодженням з батьками

і спеціалістами)), пропріоцептивні стимули (важкі подушки, тактильні жилети, «м'які стіни», мішки з піском, штовхання великих об'єктів), зорово-слухове оформлення (приглушене освітлення, фільтрація шуму, нейтральна кольорова гама, візуальні підказки)[1].

Серед ефективних педагогічних інструментів також можна виділити:

- сенсорно-інтегративні ігри: рухливі та настільні ігри, які поєднують в собі декілька сенсорних систем (наприклад, кидання м'ячів з різною фактурою та відгадування кольору або слова);
- методику «чуттєвого столу» - створення на заняттях спеціального простору, де дитина знайомиться з текстурами, звуками, формами;
- релаксаційні техніки: впровадження в розпорядок дня вправ на дихання, розслаблення м'язів, масажу кистей і стоп;
- методики розвитку моторики та праксису: «малювання по піску», графічні диктанти, моторні лабіринти [5].

Хочемо також зазначити, що сенсорна інтеграція не повинна обмежуватися тільки корекційними годинами. Її важливо впроваджувати у звичні види діяльності, до прикладу, малювання, музику, фізкультуру та адаптувати дидактичні матеріали до сенсорних особливостей дітей. Важливо також планувати перерви з сенсорними вправами (наприклад, «хвилинка масажу» перед письмом або заняттям з математики) та змінювати пози і рухи дитини під час занять.

Не слід також забувати, що батьки – важливі учасники процесу сенсорної інтеграції, тому педагог має здійснювати інформування родини про особливості сенсорного профілю дитини, рекомендуючи домашні вправи для сенсорної стимуляції або релаксації, а також проводити консультації, де батьки матимуть можливість навчитися елементарних технік підтримки. При взаємодії важливо також узгоджувати стратегії поведінки, аби дитина не отримувала суперечливих сигналів у різних середовищах.

Важливою педагогічною умовою також можемо виділити і взаємодію педагога та батьків з фахівцями (практичним психологом, логопедом,

дефектологом, асистентом вчителя/вихователя, тобто участь у міждисциплінарних командних засіданнях, складання індивідуальної програми розвитку, консультації для адаптації змісту занять [6].

Отже, сенсорна інтеграція є основою ефективної пізнавальної діяльності, соціалізації та формування навчальної мотивації у дітей з особливими освітніми потребами. Її порушення не завжди є очевидними, але значно впливають на якість життя дитини. Тому завдання сучасного педагога – не лише розпізнати ці порушення, а й створити відповідні педагогічні умови, які сприятимуть гармонійному розвитку кожного вихованця. Педагогічні умови підтримки сенсорної інтеграції мають бути не разовими чи формальними, а системною складовою інклюзивного підходу. Вони включають глибоке розуміння сенсорної специфіки дитини, створення адаптованого простору, впровадження індивідуальних технік, а також активну співпрацю з родиною й командою фахівців. Такий підхід сприяє не лише кращій навчальній адаптації, а й позитивному самосприйняттю дитини, її розвитку як повноцінного члена освітнього колективу.

### **Список використаних джерел**

1. Белкіна Г. В. Сенсорна інтеграція в контексті інклюзивного навчання. *Педагогічний альманах*. 2020. № 46. С. 123–127.
2. Савченко Л. М., Кондратенко О. І. Інклюзивна освіта: ресурсний супровід дітей з особливими потребами. К.: Літера ЛТД, 2021. 176 с.
3. Іванова Л. В. Психолого-педагогічні умови сенсорного розвитку дошкільників з ООП. *Освітній простір України*. 2022. № 2. С. 98–102.
4. Лісова Н. С. Сенсорний розвиток дітей з аутистичними рисами в умовах інклюзивної освіти. *Психологія і педагогіка: сучасний дискурс*. 2021. № 8. С. 51–55.
5. Боброва В. В. Сенсорна система та навчальна діяльність дітей з порушеннями розвитку. Харків: Факт, 2019. 120 с.
6. Міністерство освіти і науки України. *Про організацію інклюзивного навчання в закладах дошкільної освіти: методичні рекомендації*. К., 2020.

*Мартинюк Т. А.,  
доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Онищук В. П.,  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ: ПІДТРИМКА ДИТИНИ З СИНДРОМОМ ДАУНА**

Інклюзивна освіта є одним із пріоритетних напрямів розвитку сучасної системи освіти в Україні, що базується на принципах рівності, доступності та поваги до людської гідності. Згідно з концепцією інклюзії, діти з особливими освітніми потребами (далі – ООП) мають право навчатися у звичайних закладах загальної середньої освіти поряд з однолітками, які не мають порушень розвитку. Це може забезпечити їм повноцінну інтеграцію та соціалізацію, а також формування життєвих навичок у природному середовищі. Однією з головних умов ефективного включення таких дітей у загальноосвітній процес є діяльність асистента вчителя [1]. Зокрема, у випадку дітей із синдромом Дауна, які мають специфічні потреби у навчанні, емоційній підтримці та спілкуванні, роль асистента стає критично важливою.

Мета публікації – розглянути функціонал асистента вчителя, його професійну взаємодію в освітньому середовищі; методи підтримки дітей із синдромом Дауна.

Синдром Дауна – це хромосомне порушення, що виникає внаслідок наявності додаткової 21-ї хромосоми. Діти з цим синдромом мають певні особливості фізичного розвитку, затримку інтелектуального становлення, труднощі у мовленні та сприйнятті абстрактної інформації. Водночас вони демонструють високу чутливість до емоційного стану оточення, легко входять у контакт із доброзичливими дорослими, добре піддаються навчальній діяльності за умов чіткої структури, послідовності та візуальної підтримки [2].

Згідно з чинним законодавством України, зокрема наказом МОН № 779 від 15.08.2018 року, асистент вчителя – це педагогічний працівник, який допомагає організовувати освітній процес для дитини з ООП у межах індивідуальної програми розвитку (ІПР) [1].

До основних функцій асистента вчителя у класі з інклюзивним навчанням можемо віднести:

- адаптація навчального матеріалу до індивідуальних можливостей дитини;
- підтримка під час виконання завдань;
- допомога в соціалізації;
- контроль за емоційним станом учня;
- комунікація з батьками, вчителем, фахівцями ІРЦ щодо прогресу дитини [3].

У випадку дитини з синдромом Дауна це означає постійну уважність до невербальних сигналів, спрощення інструкцій, використання карток, піктограм, жестів. Асистент часто відіграє роль «місточка» між дитиною і навчальним контекстом [4].

Основними методами та стратегіями підтримки дитини з синдромом Дауна у класі з інклюзивним навчанням можемо назвати: візуалізація, розбиття завдань на етапи; чітка структура дня; позитивне підкріплення; соціальні історії [2]. До прикладу: у першому класі навчається дитина з синдромом Дауна. Асистент щодня розпочинає заняття з повторення візуального розкладу, допомагає дитині пригадати, що буде відбуватись протягом дня. Під час уроків він сідає поряд, спокійно пояснює завдання, демонструє зразки. У кінці кожного дня дитина разом з асистентом заповнює «щоденник успіху», де відмічає, що вдалося виконати.

Асистент має працювати у команді: з учителем, логопедом, психологом, батьками та ІРЦ. Особливо важливо узгоджувати адаптацію навчального матеріалу, способи реагування на складну поведінку та плани переходу до більшої самостійності дитини [3].

Асистент вчителя є не просто допоміжною фігурою в інклюзивному освітньому процесі, а повноправним учасником команди педагогічного супроводу, який виконує комплексну підтримку дитини з особливими освітніми потребами. У випадку учня з синдромом Дауна його роль набуває особливого значення, оскільки така дитина потребує одночасно когнітивної, соціальної, емоційної та комунікативної підтримки.

По-перше, діяльність асистента сприяє якісному включенню дитини до освітнього середовища, забезпечуючи індивідуалізацію та адаптацію навчального матеріалу відповідно до її можливостей. За рахунок застосування методів візуалізації, покрокових інструкцій, соціальних історій, асистент допомагає учню зрозуміти й засвоїти навчальні завдання, знижує рівень тривожності та підвищує мотивацію до навчання.

По-друге, значущою є роль асистента в соціалізації дитини з синдромом Дауна. Через постійну підтримку, позитивне підкріплення, моделювання поведінки асистент сприяє формуванню соціальних навичок, навчає дитину спілкуватися з однолітками, дотримуватися правил у класі, приймати участь у груповій роботі. Це, в свою чергу, впливає на розвиток емоційного інтелекту, впевненості в собі та почуття приналежності до шкільної спільноти.

По-третє, професійна діяльність асистента базується на тісній співпраці з учителем, фахівцями інклюзивно-ресурсного центру, психологами та батьками. Це вимагає високого рівня комунікабельності, гнучкості, здатності працювати в команді. Особливу увагу варто приділяти дотриманню етичних принципів: повазі до гідності дитини, збереженню конфіденційності, формуванню атмосфери довіри та безпеки.

Окремо слід наголосити на потребі у постійному професійному зростанні асистентів учителів. Успішна реалізація інклюзивного підходу передбачає не лише емпатію й чуйність, але й володіння конкретними педагогічними інструментами, вміння діяти у складних ситуаціях, аналізувати поведінкові прояви дитини, прогнозувати труднощі.

Таким чином, діяльність асистента вчителя в інклюзивному класі – це складна, багатогранна, але надзвичайно важлива праця, що прямо впливає на якість освіти та соціалізацію дітей з синдромом Дауна. Завдяки правильному педагогічному супроводу, така дитина має шанс на успішне навчання, формування життєвих компетентностей і повноцінну інтеграцію в суспільство. Важливо, щоб держава, заклади освіти та суспільство в цілому визнавали вагу цієї професії та створювали умови для її підтримки й розвитку.

### **Список використаних джерел**

1. Про затвердження Положення про асистента вчителя : наказ Міністерства освіти і науки України від 15 серп. 2018 р. № 779 [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z1060-18#Text>.
2. Сорока Н. Психолого-педагогічні особливості роботи з дітьми із синдромом Дауна в умовах інклюзивного навчання. *Освітній простір України*. 2021. №2(28). С.65–69.
3. Овчарук О.В. Інклюзивна освіта: теоретичні засади і практичні рекомендації. Київ: Інститут педагогіки НАПН України, 2020. 120 с.
4. Карпова С.Ю. Особливості супроводу дитини з синдромом Дауна в умовах інклюзивного навчання. *Молодий вчений*. 2023. № 3(115). С. 138–141.

**Мартинюк Т. А.,**  
*доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, доцент, Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

**Пашко С. М.,**  
*здобувач вищої освіти I курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр», Волинський національний університет імені Лесі Українки*

## **ВИКОРИСТАННЯ ПРИЙОМІВ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРІГАЮЧИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТНЬО-КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ УЧИТЕЛЯ- ДЕФЕКТОЛОГА**

Сучасна система спеціальної освіти все більше акцентує увагу на необхідності забезпечення не лише навчального, а й психофізичного благополуччя дитини. Особливо це актуально у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, для яких гармонійний розвиток залежить не тільки від змісту корекційно-освітнього процесу, але й від умов, у яких цей

процес реалізується. Одним із ключових напрямів діяльності вчителя-дефектолога є впровадження здоров'язбережувальних технологій, що поєднують корекційні, навчальні та оздоровчі компоненти.

Поняття «здоров'язберігаючі технології» охоплює всі сфери діяльності освітнього закладу, які направлені на формування, підтримку та покращення здоров'я учнів. Науковці акцентують увагу на різних інтерпретаціях цього поняття з позицій медицини та педагогіки: медики бачать його як систему оздоровчих заходів, тоді як педагоги розуміють його як навчальний процес.

Здоров'язберігаючі технології включають концепції «охорона здоров'я», «підтримка здоров'я» та «збереження здоров'я», які знайшли своє відображення у визначеннях: це дії, спрямовані на раціональне використання ресурсів, з урахуванням впливу педагогічних факторів на учасників освітнього процесу, а також цілеспрямовані педагогічні заходи, що поліпшують стан здоров'я учнів [3, с. 87].

О. Єременко визначила кілька ключових завдань здоров'язбережувальних технологій, серед яких:

1. створення психологічних, педагогічних та організаційних умов для забезпечення психічного здоров'я учнів через гуманізацію та демократизацію навчально-виховного процесу;
2. забезпечення оптимальних санітарно-гігієнічних умов;
3. залучення учнів до свідомої участі у формуванні культури здорового способу життя, підтримка цього процесу через навчальні матеріали та методичні посібники;
4. формування культури здорового способу життя як під час навчання, так і позаурочний час;
5. створення системи підтримки концепції здоров'язбережувальної технології, агітації та пропаганди, а також координація зусиль усіх підрозділів навчального закладу, медичних установ та фізкультурно-оздоровчих структур;
6. створення оптимальних умов для впровадження новітніх інноваційних форм і методів роботи та інші [2, с. 101].

Формування здоров'язберезувальної компетентності дітей значною мірою залежить від створення та реалізації відповідних педагогічних умов. До зовнішніх чинників належать форми, методи, прийоми, засоби навчання, а також зміст освітнього процесу. Водночас внутрішніми факторами виступають рівень мотивації, сформовані потреби, інтерес до здорового способу життя, ціннісні орієнтації та відповідальне ставлення до власного здоров'я і здоров'я оточуючих.

Основними напрямками освітньої діяльності у цьому контексті є формування усвідомлення цінності здоров'я, надання знань про його основи та технології збереження, а також створення умов для засвоєння дітьми моделей поведінки, що сприяють підтримці здорового способу життя. Ефективне формування здоров'язберезувальної компетентності забезпечується комплексним впливом на три основні компоненти: мотиваційний, когнітивний і поведінковий. Зокрема, важливим є розвиток внутрішньої мотивації до здорового способу життя шляхом формування ціннісного ставлення до здоров'я. Також необхідно впроваджувати спеціальні методики, які сприяють засвоєнню знань про здоров'я та усвідомленню його значення. Важливим є і створення відповідного предметно-просторового середовища, що допомагає закріплювати життєві навички, спрямовані на підтримку фізичного, соціального, психічного та духовного здоров'я.

Здоров'язберезувальні технології – це комплексні підходи, спрямовані на створення безпечного освітнього середовища, яке сприяє збереженню, підтримці та зміцненню здоров'я дітей різного віку в процесі навчання і виховання.

У спеціалізованих закладах загальної середньої освіти для дітей з інтелектуальними порушеннями психолого-педагогічна діяльність у сфері здоров'язбереження зосереджується на гармонійному розвитку фізичного, психічного, соціального та духовного здоров'я учнів. Для досягнення цієї мети необхідна інтегрована взаємодія між медичними, психологічними та педагогічними напрямками, що забезпечує ефективність як

здоров'язбережувальних, так і здоров'яформувальних технологій у навчальному закладі [1, с. 5 ].

До основних груп засобів, які використовуються для підтримки здоров'я, належать:

1. засоби, спрямовані на розвиток рухової активності;
2. природні оздоровчі фактори;
3. гігієнічні аспекти, що сприяють збереженню здоров'я;
4. методи формування ціннісного ставлення до здорового способу життя.

Одним з ключових аспектів, що сприяють гармонійному розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями, є впровадження в навчальних закладах не лише методів, орієнтованих на вирішення навчальних завдань, а й таких, що виконують здоров'язбережувальну функцію. Це означає, що ці технології охоплюють усі сфери діяльності освітнього закладу, спрямовані на формування, підтримку та

Аналіз існуючих класифікацій здоров'язбережувальних технологій дає змогу виокремити їх основні види. Здоров'язбережувальні технології спрямовані на створення безпечного освітнього середовища, оптимізацію навчального та виховного процесів відповідно до вікових, статевих, індивідуальних особливостей дітей, а також дотримання гігієнічних норм та відповідності фізичних і розумових навантажень можливостям учнів. Оздоровчі технології покликані зміцнювати фізичне здоров'я школярів і підвищувати їх життєвий ресурс за допомогою фізичної активності, фізіотерапевтичних методик, ароматерапії, процедур загартування, лікувальної гімнастики, масажу, фітотерапії та музикотерапії. Технології навчання здоров'ю охоплюють гігієнічну освіту, розвиток життєво необхідних навичок, профілактику травматизму та шкідливих звичок, а також статеве виховання. Формування культури здоров'я включає виховання особистісних якостей, що сприяють збереженню здоров'я, усвідомлення здоров'я як ключової цінності, мотивацію до ведення здорового способу життя та підвищення відповідальності за власне здоров'я і добробут родини.

Оволодіння та грамотне застосування здоров'язберезувальних технологій є невід'ємною частиною професійної компетентності сучасного педагога. Адже здоров'я дітей – це основа їхнього щасливого та повноцінного життя, а також важливий чинник благополуччя родини, педагогічної спільноти й суспільства загалом. Для України збереження та зміцнення здоров'я дітей і молоді є стратегічним завданням, що визначає перспективи розвитку держави.

Отже, здоров'я дитини є одним із головних пріоритетів сучасної системи спеціальної освіти, особливо у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Забезпечення психофізичного благополуччя учнів можливе завдяки впровадженню здоров'язберезувальних технологій, які поєднують корекційні, навчальні та оздоровчі компоненти. Ці технології охоплюють усі аспекти освітнього середовища й спрямовані не лише на зміцнення фізичного здоров'я, а й на формування ціннісного ставлення до нього, розвиток мотивації до здорового способу життя та засвоєння відповідних моделей поведінки.

Ефективне впровадження таких технологій вимагає інтеграції зусиль педагогів, медиків, психологів, а також створення спеціальних умов і використання інноваційних методик. У цьому контексті педагог виступає не лише носієм знань, а й провідником у формуванні культури здоров'я, що є складовою його професійної компетентності. Здоров'язберезувальні технології відіграють ключову роль у гармонійному розвитку дитини та формуванні основ її щасливого і повноцінного життя.

### **Список використаних джерел**

1. Ващенко О. М. Особливості побудови здоров'язберезувального освітнього середовища початкової школи // Здоров'я та фізична культура. 2014. № 4 (292). С. 2–9.

2. Кисла О. Формування здоров'язберезувальної компетентності у дітей дошкільного віку засобами здоров'язберезувальних технологій. Проблеми підготовки сучасного вчителя. 2014. № 9 (Ч. 2) С. 101-106.

3. Педагогічні технології особистісно орієнтованого формування в учнів загальноосвітньої школи культури здоров'я: теорія та практика: навч. посіб. / За ред. В.Г. Григоренка, С.О. Омельченко. Слов'янськ, 2010. 348с.

*Мартинюк Т. А.,  
доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, доцент,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Хамула О. І.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ ТРИВОЖНОСТІ У ПІДЛІТКІВ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Підлітковий вік є першим перехідним періодом від дитинства до зрілості. Він охоплює період від 11–12 до 14–15 років, що відповідає сучасному шкільному вікові, тобто 5–9 класам сучасної школи [7]. Це складний і водночас важливий етап психічного розвитку особистості, що характеризується формуванням «Я-концепції», зростанням самосвідомості та прагненням до автономності. У підлітків з інтелектуальними порушеннями ці процеси ускладнюються через обмеженість когнітивного ресурсу, нерозвиненість емоційної сфери, труднощі у спілкуванні, адаптації та самовираженні. Усе це створює підґрунтя для виникнення підвищеного рівня тривожності, яка, за відсутності корекційного впливу, може набути стійкого, патологічного характеру.

Тривожність у психології визначається як емоційний стан, що супроводжується відчуттям внутрішнього напруження, передчуттям небезпеки або невизначеності, без чітко усвідомлюваного джерела загрози [1]. Поняття «тривожність» тісно пов'язане з емоційно-вольовим розвитком людини. Емоції – це психічне відображення у формі безпосереднього пристрасного переживання життєвого сенсу явищ і ситуацій, зумовлене відношенням їх об'єктивних властивостей до потреб суб'єкта [2]. Часто емоційно загострена напруга супроводжується страхами, занепокоєнням і тривогою та переростає в постійний стан тривожності.

У науковій літературі тривожність розглядається як стійка індивідуально-психологічна особливість або ситуативний емоційний стан, що виявляється в

очікуванні небезпеки, почутті загрози, невпевненості, напрузі, неспокої. Згідно з поглядами К. Спілбергера, тривожність має два компоненти: особистісний (рівень загальної тривожності як риси) та ситуативний (тривога як реакція на конкретну ситуацію) [1]. Підвищена тривожність у підлітків із порушеннями інтелектуального розвитку проявляється у вигляді психосоматичних симптомів, уникнення контактів, труднощів у навчанні та соціалізації.

Система психолого-педагогічної допомоги підліткам із інтелектуальними порушеннями повинна включати не лише корекцію когнітивної сфери, а й ефективну роботу з емоційними станами, зокрема тривожністю. Одним із найбільш дієвих і гуманістичних підходів у цьому напрямі виступає арт-терапія – напрям психотерапії та психологічної корекції, що ґрунтується на використанні для терапії мистецтва і творчості [5].

Арт-терапія базується на теоріях гуманістичної психології (К. Роджерс, А. Маслоу), аналітичної психології (К. Юнг), а також на працях сучасних психотерапевтів, таких як Е. Крамер, Р. Леві, М. Лусчер. Основна ідея цього підходу полягає в тому, що творчість є природним способом для людини виражати свої почуття, переживання, страхи та бажання. Завдяки мистецтву, дитина може говорити про те, що важко або неможливо висловити словами. Саме арттерапія є простим та ефективним способом психологічної допомоги, заснованим на творчості та грі, що має широкий діапазон для вікового застосування (від дітей до людей похилого віку).

Для підлітків із інтелектуальними порушеннями арттерапія є особливо цінною, адже вона не вимагає високого рівня вербальної або логічної обробки інформації. Навпаки – робота з кольором, формою, лінією, ритмом, рухом стимулює емоційне розвантаження, знижує внутрішню напругу, формує навички емоційного самоконтролю. Заняття арттерапією також допомагають розвивати образне мислення, уяву, креативність і, найголовніше – впевненість у власних силах.

У структурі арттерапевтичної роботи виділяють різні напрями: ізотерапія (малювання), музикотерапія, драматерапія, казкотерапія, лялькотерапія,

танцювальна терапія, пісочна терапія та інші. Вибір методу залежить від індивідуальних особливостей дитини, її емоційного стану, уподобань, рівня розвитку.

У контексті роботи з тривожністю важливим є не лише вираження внутрішніх конфліктів через мистецтво, а й формування ресурсного стану, у якому дитина може відчувати себе спокійною, захищеною, впевненою. Тому арттерапія ефективно поєднується з техніками релаксації, дихальними вправами, елементами.

Результати досліджень свідчать, що систематичне застосування арттерапевтичних занять у корекційній практиці сприяє значному зниженню рівня тривожності, покращенню настрою, активізації позитивної мотивації та поведінкових реакцій у дітей з інтелектуальними порушеннями. Такі заняття забезпечують безпечний простір для емоційного самовираження, формують навички рефлексії, самопізнання, а також стимулюють розвиток особистісної сфери.

Отже, арттерапія як корекційний інструмент має широкі можливості у сфері спеціальної освіти. Її гуманістичний потенціал, пластичність методів, відсутність тиску та змагальності роблять її надзвичайно цінною для роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, зокрема тривожність. Впровадження арттерапевтичних технологій у роботу з підлітками з інтелектуальними порушеннями дозволяє не лише стабілізувати їхній психоемоційний стан, а й сприяє їх соціалізації, гармонізації внутрішнього світу та особистісному зростанню.

### **Список використаних джерел**

1. Боштан В. Соціальний контекст тривожності у психоаналізі, екзистенційній та гуманістичній психології // *Вісник Прикарпатського університету. Філософські та психологічні науки*. 2015. Вип. 19. С. 118–124.
2. Дуткевич Т. В. *Дитяча психологія : навч. посіб.* Київ : Центр учбової літератури, 2012. 424 с.
3. Калька Н., Ковальчук З. *Практикум з арт-терапії : навч.-метод. посіб. Ч. 1.* Львів : ЛьвДУВС, 2020. 232 с.
4. Калька Н., Легка А. *Основи арттерапії : практичний посібник.* Львів : Львівський держ. ун-т внутрішніх справ, 2024. 104 с.

5. Козлова А. Рецепти арттерапії: специфіка терапевтичного пливу // *Психолог*. 2019. № 2. С. 4–7.

6. Петренко В. Є. Вікові аспекти психологічної корекції тривожності // *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 12: Психологічні науки*. 2014. Вип. 44. С. 175–180.

7. Савчин М. В., Василенко Л. П. *Вікова психологія : навч. посіб.* Київ : Академвидав, 2005. 360 с.

**Мартиш Т. О.,**  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** доктор педагогічних наук, професор  
кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи **Лякішева А.**

## **ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ ПРОБЛЕМИ САМОКОНТРОЛЮ В ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Формування самоконтролю є одним із ключових чинників становлення особистості дитини. У молодшому шкільному віці ця функція набуває особливого значення, оскільки саме в цей період закладаються основи свідомої регуляції поведінки, навчальної активності та самостійності. У дітей із затримкою психічного розвитку (далі – ЗПР) формування самоконтролю зазвичай є ускладненим і потребує спеціальної педагогічної уваги.

У психологічній літературі самоконтроль розглядається як здатність людини свідомо регулювати власну діяльність, поведінку, емоції відповідно до вимог ситуації та поставлених цілей. Самоконтроль включає такі компоненти: усвідомлення мети; планування дій; спостереження за власною поведінкою; оцінка результатів; корекція помилок.

Численні дослідження, присвячені особливостям навчальної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку свідчать про наявність специфічних характеристик, які суттєво впливають на формування навчально-пізнавальної активності та здатність до самоконтролю. Серед таких особливостей дослідники виокремлюють:

– недорозвинення мотиваційно-вольової сфери;

- уповільнене та нерівномірне дозрівання вищих психічних функцій;
- недостатній рівень пізнавальної активності;
- низьку продуктивність у самостійній та навчальній діяльності;
- недосконалість емоційно-особистісного розвитку [1].

Найбільш значні відмінності між дітьми із ЗПР і дітьми з нормальним розвитком спостерігаються при виконанні завдань складної структури.

У.В. Ульєнкова, досліджуючи особливості саморегуляції в інтелектуальній діяльності шестирічних дітей із ЗПР, визначила ключові етапи формування дій самоконтролю як складових саморегуляційного процесу: прийняття завдання, реалізацію програми дій та оцінювання результату. Науковиця зазначає, що в порівнянні з однолітками з нормальним розвитком, діти із ЗПР не виявляють позитивного ставлення до виконання завдання, не мають вираженого прагнення його завершити. У процесі аналізу завдання вони, як правило, сприймають лише загальну мету, тоді як зміст інструкції, особливо якщо вона має значний обсяг, залишається незрозумілим навіть під час виконання практичних дій. Виконуючи завдання за зразком, діти з ЗПР переважно автоматично відтворюють відомий спосіб дії, не замислюючись над тим, який із способів найбільш доцільний, і не здійснюють перевірки результату, задовольняючись фактом завершення дії [1].

Як вважають вчені, характерними для дітей молодшого шкільного віку з ЗПР в процесі виконання завдання є імпульсивність, низький темп виконання, неможливість тривалого утримування мети завдання, недостатня самостійність під час планування та реалізації плану на практиці. Прояви саморегуляції пізнавальної діяльності дітей залежать від ситуації, факту присутності та допомоги дорослого, створення зовнішньої мотивації.

Як відзначають С.О.Домішкевич, Н.О.Менчинська, у дітей із ЗПР знижена продуктивність в різних видах психічної діяльності: сприйманні, запам'ятовуванні, мисленні. Недорозвиток саморегуляційних процесів характеризується невмінням підкорити навчальну діяльність поставленим задачам, відсутністю навички мисленнєвого планування своїх дій та результатів

їх виконання відповідно до плану, несформованістю операційного та кінцевого самоконтролю [3].

Для дітей із ЗПР характерним є первинне недорозвинення більшості психічних функцій, що суттєво ускладнює засвоєння навчального матеріалу та знижує ефективність виконання навчальних завдань і здійснення самоконтролю. У порівнянні з ровесниками з типовим розвитком у дітей із ЗПР виявляються такі особливості: знижений рівень розвитку сприймання, розсіяна увага, порушення логіко-операційного мислення, низька продуктивність довільної пам'яті, специфіка вольової сфери та нездатність до адекватного самооцінювання [3].

Виконання будь-яких навчальних завдань дітьми із ЗПР супроводжується наявністю зайвих дій, виконанням хаотичних проб. На це вказує відсутність аналізу завдання, неусвідомленість майбутньої роботи, нездатність до внутрішнього планування (несформованість плануючого самоконтролю), порушення послідовності дій, втрати окремих ланок завдання. Це пояснюється недостатністю саморегуляції та самоконтролю, в результаті чого діти здійснюють велику кількість помилок, деякі виправляють, але більшість залишаються непоміченими.

Отже, усі вищезазначені особливості психічного розвитку та пізнавальної діяльності дітей із ЗПР дозволяють зробити висновок про своєрідність та труднощі формування різних психічних функцій, однак у більшій мірі – мислення. Внаслідок системного мисленнєвого порушення у дітей цієї категорії порушується процес формування навчальної діяльності і самоконтролю, які характеризуються безініціативністю, недостатньою цілеспрямованістю діяльності; невмінням аналізувати і планувати хід виконання власної роботи. Порушення регулюючої функції мовлення негативно впливає на формування всіх етапів самоконтролю.

### **Список використаних джерел**

1. Войтко В. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи : навчально-методичний посібник. Кропивницький : КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2016. 84 с.

2. Кондратенко Л. О. Діти з затримкою психічного розвитку : характеристика, особливості психологічного супроводу : метод. реком. Суми : РВВ КЗ Сумський ОШПО, 2015. 56 с.

3. Кротенко В. І. Загальна характеристика дітей із затримкою психічного розвитку. *Науковий часопис. Спеціальна психологія.* URL : <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7747/1/Krotenko.pdf>

*Матящук Ю. О.,  
здобувачка вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
Науковий керівник: кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Мацюк З. С.*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ З ТЕКСТОМ НА УРОКАХ ЛІТЕРАТУРНОГО ЧИТАННЯ З ДІТЬМИ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА**

Сучасна освіта орієнтована на створення інклюзивного середовища, забезпечуючи рівні можливості для всіх учнів. Особливої уваги потребують діти з розладами аутистичного спектра, адже їх особливості сприйняття, мислення та комунікації визначають специфіку організації навчального процесу, зокрема на уроках літературного читання. Вивченням та розробкою різних питань, пов'язаних із дослідженням читацьких умінь в учнів початкових класів, займалися й займаються такі науковці, як О. Джежелей, В. Едігей, А. Ємець, О. Коваленко, В. Мартиненко, О. Савченко та ін.

Робота з текстом на уроках літературного читання є ключовим елементом формування читацької компетентності учнів. Вона спрямована не лише на засвоєння змісту, а й на розвиток критичного мислення, уяви, емоційного інтелекту та здатності до самостійного інтерпретування прочитаного. До основних особливостей ефективної роботи з текстом відносимо: різноманітність видів читання, передтекстова діяльність, робота під час читання, післятекстова діяльність, застосування інтерактивних методів, формування читацької самостійності, оцінювання навчальних досягнень.

Під час роботи з текстом варто фокусуватися на головному, а саме: допомагайте дітям виокремлювати головну ідею тексту та ключові деталі; використовуйте підкреслення, маркери, складання планів або ментальних карт тощо.

Діти з розладами аутистичного спектра зазвичай мають труднощі у: розумінні метафор, алегорій та переносного значення слів; емоційному сприйнятті персонажів; встановленні причинно-наслідкових зв'язків у сюжеті; загальному узагальненні інформації; спонтанному коментуванні прочитаного [1]. Оскільки діти з розладами аутистичного спектра часто краще сприймають візуальну інформацію, тому варто використовувати ілюстрації, схеми, таблиці, картки із ключовими словами, що може значно полегшити розуміння тексту. Абстрактні поняття краще пояснювати через конкретні приклади або предмети. Наприклад, замість просто говорити про «радість», можна показати картинку усміхненої дитини або згадати конкретну ситуацію, яка викликала радість. Розбивайте текст на менші, логічно завершені фрагменти. Кожен фрагмент можна супроводжувати візуальною підтримкою.

Водночас, багато дітей з РАС демонструють сильну увагу до деталей, гарну пам'ять на факти та послідовності, що може стати основою для розвитку навичок аналізу тексту. Робота з текстом має ґрунтуватися на таких принципах: структурованість, візуалізація, конкретизація, поетапність та підтримка комунікації. Перед читанням діти можуть розглядати ілюстрації, обговорювати заголовки, передбачати можливий сюжет. Це активізує їхнє мислення і створює контекст для сприйняття [1].

При необхідності варто адаптувати літературні тексти для дітей з розладами акустичного спектра: спрощувати складні конструкції; пояснювати незрозумілі слова; підкреслювати основні ідеї окремо; використовувати візуальні супровідні матеріали.

Важливе *покрокове читання*, коли текст розбивається на невеликі уривки. Після кожного уривку ставляться питання для перевірки розуміння змісту.

*Використання карт розуму*, зокрема після читання створюються візуальні схеми, які допомагають дитині краще осмислити основні події, персонажів і їхні взаємозв'язки.

*Робота з емоціями персонажів*. За допомогою карток із зображенням емоцій діти вчаться розпізнавати почуття героїв твору, співвідносити їх з ситуаціями.

*Рольові ігри та інсценізації*. Перевтілення в персонажів твору допомагає дітям краще розуміти мотиви вчинків та емоційні стани.

Обговорення текстів варто робити в невеликих групах або індивідуально, якщо дитині складно брати участь у загальних дискусіях. Можна використовувати рольові ігри або драматизації за мотивами прочитаного тексту, щоб допомогти дітям краще зрозуміти емоції та поведінку персонажів. Однак варто уникати перевантаження зайвою інформацією або другорядними деталями, які можуть відволікати [2].

Ефективна робота з текстом на уроках літературного читання є динамічним процесом, що потребує від учителя творчого підходу, урахування індивідуальних особливостей учнів та використання різноманітних методів і прийомів. Головна мета – не просто навчити читати, а й сформувати компетентного, зацікавленого читача, здатного до глибокого розуміння літературних творів та їхнього значення. Ці особливості є загальними рекомендаціями, і для кожної дитини з розладами аутистичного спектра важливо знаходити індивідуальний підхід, враховуючи її унікальні сильні сторони та потреби. Спостереження за дитиною, співпраця з батьками та іншими фахівцями допоможуть зробити процес навчання літературного читання ефективним та приємним.

Отже, формування техніки читання у дітей із розладами аутистичного спектра – довготривалий та складний процес. Чим раніше приділити увагу цій проблемі, тим більше можливість досягнення позитивних результатів. У дітей із РАС розвиток техніки читання відбувається в такій же послідовності, як і в інших дітей, але дещо уповільнюється. Ефективна робота з текстом на уроках

літературного читання з дітьми з розладами акустичного спектра передбачає гнучкість підходів, емпатію та творчу адаптацію традиційних методик. Врахування індивідуальних потреб кожної дитини сприяє розвитку її мовленнєвих, когнітивних і соціальних навичок, відкриваючи ширші можливості для інтеграції у суспільство.

### **Список використаних джерел**

1. Гладун Т. О. Розвиток соціальності дітей з розладами аутичного спектру: соціально-педагогічний дискурс проблеми. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 5. С. 294-301.
2. Мартиненко В. О. Індивідуальний підхід до формування і розвитку навички читання молодших школярів: методичний посібник. Київ, 2020. 104 с.
3. Колесникова Г. М. Вправи для покращення якості читання. 2019. URL: <https://naurok.com.ua/zbirka-vpravi-dlya-pokraschennya-yakosti-chitannya-100625.html>

*Мацюк З. С.,  
кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ОСОБЛИВІ ПОРУШЕНЬ ДИСГРАФІЇ В ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ ІЗ РОЗЛАДАМИ ШКІЛЬНИХ НАВИЧОК**

Дисграфія, як специфічний розлад письма, є значною перешкодою в освітньому процесі для багатьох учнів. Однак, у здобувачів освіти, які вже мають діагностовані розлади шкільних навичок, прояви дисграфії можуть мати особливі, часто більш складні та різноманітні характеристики. Розуміння цих особливостей є ключовим для ефективної діагностики та розробки індивідуальних стратегій підтримки таких учнів [1].

Аналіз та узагальнення результатів наукових досліджень із проблеми порушень писемного мовлення показують, що в її вирішенні досягнуто значних успіхів: висвітлено питання симптоматики, механізмів, форм дисграфії, здійснено диференціацію порушень письма, розроблено загальні методологічні підходи, напрями, зміст і диференційовані методики корекції різних форм

дисграфії (Н. Голуб, О. Гопіченк, Е. Данілавічюте, Ю. Коломієць, О. Корнєв, О. Логінова, Л. Парамонова, І. Садовнікова тощо).

Загальний досвід учителів свідчить про те, що учні часто приходять до школи, зробивши письмове завдання (не завжди правильно) і при цьому не вивчивши матеріал. Старанні учні поєднують навчання з письмовою роботою: вони роблять короткий виклад змісту, будують схеми, пишуть нотатки. Проте є й учні, які уникають письмових вправ і вважають це надзвичайно складним завданням. До таких учнів належать діти з дисграфією, оскільки процес написання вимагає значних зусиль, підключення багатьох когнітивних ресурсів і уваги, що робить виконання завдання дуже повільним і обтяжливим. Існує велика кількість стратегій, що їх застосовують здобувачі освіти, щоб уникати або звести до мінімуму письмові завдання. Прояв розладу значною мірою змінюється протягом періоду навчання. Діти з дисграфією стикаються зі значними труднощами на ранніх етапах навчання письма, особливо прописом, часто їхній почерк нечіткий, нерозбірливий і його складно прочитати [1].

Ознаки дисграфії можуть бути помітні вже в молодшому шкільному віці, коли діти починають активно опановувати письмо. До особливостей порушень дисграфії належать:

- *Орфографічні помилки:* учні з дисграфією можуть робити не лише типові (пропуски, перестановки, заміни літер), а й більш стійкі та нелогічні помилки, що відображають глибинні труднощі в засвоєнні мовних правил. Ці помилки можуть бути менш передбачуваними та складніше піддаватися корекції.

- *Граматичні й синтаксичні помилки:* учні з дисграфією часто відчують труднощі в побудові граматично правильних та синтаксично зв'язних речень. Це може проявлятися у неправильному узгодженні слів, порушенні порядку слів, використанні спрощених синтаксичних конструкцій.

- *Порушення моторної координації та зорово-просторової орієнтації:* дисграфія часто пов'язана з труднощами в дрібній моториці та зорово-просторовому сприйнятті. Учні можуть мати більш виражені проблеми з

формуванням літер, дотриманням рядків, орієнтацією на сторінці, що робить їхній почерк особливо нерозбірливим та нерівним.

- *Складність у плануванні та організації письмового тексту*: письмові роботи можуть бути хаотичними, позбавленими чіткої послідовності та зв'язності.

- *Вплив супутніх розладів*: наявність інших розладів розвитку, таких як синдром дефіциту уваги та гіперактивності, може ускладнювати прояви дисграфії і призводити до імпульсивних помилок та труднощів з концентрацією під час письма, а іноді на розуміння висловлення думок у письмовій формі.

- *Емоційні та поведінкові наслідки*: постійні труднощі з письмом можуть призводити до фрустрації, зниження самооцінки, тривожності та навіть відмови від виконання письмових завдань.

Корекційна робота при дисграфії має бути комплексною та індивідуалізованою, враховувати вид дисграфії та особливості дитини. Вона може включати: *логопедичні заняття*, спрямовані на розвиток фонематичного усвідомлення, звуко-буквеного аналізу та синтезу, розширення словникового запасу; *заняття з розвитку дрібної моторики* – вправи для покращення координації рухів руки, формування правильного написання літер; *вправи на розвиток зорово-просторового сприйняття* – завдання на розрізнення схожих літер, орієнтацію на площині; *робота над граматикою та синтаксисом* – ігри та вправи для засвоєння граматичних правил; *навчання стратегіям планування та організації письмового тексту* тощо [2].

Таким чином, при корекційно-розвитковій роботі діти з дисграфією долають труднощі, що включають типові прояви: велику кількість орфографічних помилок, які не відповідають вивченим правилам; пропуски, перестановки, додавання зайвих літер або складів; заміну літер, особливо схожих за звучанням або написанням; дзеркальне написання літер; труднощі з дотриманням рядків та полів; нерівний, нерозбірливий почерк; повільне та напружене письмо; труднощі у вираженні думок на папері; уникнення письмових завдань. За умови своєчасної діагностики, кваліфікованої допомоги

та підтримки, діти з цим розладом можуть навчитися ефективно компенсувати свої труднощі та досягати успіхів у навчанні та житті.

### **Список використаних джерел**

1. Брембаті Ф., Доніні Р. Специфічні розлади розвитку дитини та процес навчання. практичні рекомендації для батьків і педагогів. Харків: Вид-во «Ранок»; ВГ «Кенгуру», 2019. 160 с.

2. Голуб Н. М. Корекція писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку : монографія. Харків : Майдан, 2014. 366 с.

3. Карпенко В. В., Зелінська-Любченко К. О. Напрями логопедичної роботи з корекції дисграфії у молодших школярів. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації* : збірник наукових статей. Суми, 2019. С. 71–73.

*Мацюк З. С.,  
кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Воробей Н. М.,  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **СУЧАСНІ МУЛЬТФІЛЬМИ ЯК ЗАСІБ ЗБАГАЧЕННЯ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Сучасні мультфільми є невід'ємною частиною дитячого дозвілля. Яскраві образи, динамічні сюжети та цікаві персонажі привертають увагу дітей, роблять їх потужним інструментом впливу на розвиток особистості. Особливого значення мультфільми набувають для дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку, оскільки можуть стати ефективним, хоча й опосередкованим, засобом збагачення їхнього словникового запасу.

У сучасному світі, де технології і медіа-культура займають значну частину життя дітей, мультфільми стали важливим джерелом інформації. Вони активно впливають на розвиток не тільки когнітивних, а й мовленнєвих здібностей. Оскільки дошкільний та молодший шкільний вік є критичним періодом для формування базових мовних навичок, саме в цей час діти активно

засвоюють нові слова, вирази та граматичні структури, які є основою їхнього подальшого мовного розвитку [3].

Сучасні мультфільми збагачують словник дітей з мовленнєвими порушеннями насамперед за допомогою:

- **візуалізації нових слів** – мультфільми забезпечують наочне представлення нових понять та предметів, що полегшує запам'ятовування слів та співставлення з конкретними образами. Наприклад, переглядаючи мультфільм про тварин, дитина не лише чує назву «зебра», а й бачить смугасту конячку та запам'ятовує її характерні ознаки;

- **контекстуальне розуміння** – у мультфільмах слова вживаються в певному контексті, що допомагає дитині зрозуміти їхнє значення та зв'язок з іншими словами. Сюжетна лінія та дії персонажів розкривають значення нових лексем, що сприяє природному та ефективному засвоєнню;

- **емоційна залученість** – яскраві емоції, які переживають персонажі мультфільмів, сприяють кращому запам'ятовуванню нової лексики. Емоційно забарвлені слова та вирази краще фіксуються в пам'яті дитини. Радість, сум, здивування, гнів – усі ці емоції супроводжуються відповідною лексикою, яка легше засвоюється в емоційно насиченому контексті;

- **повторюваність та ритмічність** – у багатьох сучасних мультфільмах використовуються пісеньки, віршики та повторювані фрази. Багаторазове прослуховування одних і тих самих слів та виразів сприяє їхньому запам'ятовуванню та активному включенню до словникового запасу дитини. Ритмічна структура полегшує сприйняття та відтворення нових слів;

- **можливість обговорення** – перегляд мультфільму може стати чудовим приводом для спілкування з дитиною. Батьки або педагоги можуть ставити запитання про персонажів, їхні дії, емоції, заохочуючи дитину використовувати нові слова для опису побаченого. Обговорення допомагає закріпити нову лексику в активному словнику дитини [4].

Мультфільми є потужним інструментом впливу на мовлення дітей, оскільки вони поєднують візуальне, аудіальне та емоційне сприйняття. Однак,

для того щоб мультфільми дійсно сприяли збагаченню словникового запасу дітей з мовленнєвими порушеннями, необхідно враховувати певні аспекти: вибір мультфільмів, дозоване переглядання, активна участь дорослих, повторні перегляди, застосування отриманих знань у грі.

Сучасні мультфільми мають значний потенціал у збагаченні словникового запасу дітей з мовленнєвими порушеннями. Проте, їхнє використання має бути усвідомленим, чітко окресленим у часі та супроводжуватися активною участю дорослих. Лише за таких умов мультфільми стануть цінним доповненням до корекційно-розвивальної роботи та допоможуть дитині розширити свій лексичний запас, покращити розуміння мови та полегшити процес комунікації [2].

Таким чином, мультфільми є потужним інструментом у розвитку лексики дітей, оскільки вони не лише розважають, а й навчають. Сучасні мультфільми можуть бути використані як важливий культурний та освітній ресурс, що допомагає збагачувати мовлення дітей з особливими освітніми потребами, розвивати мовні навички та сприяти формуванню позитивного ставлення до навчання. Вони стають ефективним засобом для вдосконалення лексичного запасу дітей з мовленнєвими порушеннями, формування нових мовних структур, а також розвитку здатності використовувати нові слова в повсякденному спілкуванні.

### **Список використаних джерел**

1. Ткаченко Т. М. Неологізми в дитячій літературі та медіа: психолінгвістичний аспект. *Мовознавство*. 2022. № 5. С. 34-41.
2. Шевченко Л. С. Особливості використання неологізмів у сучасних україномовних мультфільмах. *Вісник Національного університету*. 2020. № 4. С. 12-20.
3. Стеценко М. О. *Сучасні мультфільми і їх роль у збагаченні мовлення дошкільників*. Київ: Ліра, 2019. 156 с.
4. Богданова І. І. *Формування лексичного запасу дітей через мультимедіа*. К.: Університет ім. Т. Шевченка, 2021. 212 с.

*Мацюк З. С.,  
кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Головенко Н. С.,  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **АСОЦІАТИВНІ КАРТКИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ У КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА**

Асоціативне мислення є важливою складовою когнітивного розвитку дитини і відіграє ключову роль у процесі формування мовлення. У дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення розвиток асоціативних зв'язків значно ускладнений через обмежений словниковий запас, порушення фонематичного сприймання та труднощі в побудові мовленнєвих структур. Саме тому актуальним є використання асоціативного підходу як ефективного засобу стимуляції мовленнєвої активності.

У сучасній логопедії активно впроваджуються нові підходи до корекційної роботи, серед яких усе більшої популярності набуває використання асоціативних карток, що сприяють формуванню правильних звукообразів і активізації мовленнєвої діяльності. Навчанню та вихованню дітей з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення присвячено низку науково-методичних досліджень, у яких розглядаються методи діагностики та корекції порушень вимови (О. Данилюк, Ю. Рібцун, А. Богуш, Н. Гавриш, М. Савченко та інші).

Застосування асоціативних карт є актуальним інструментом для подолання функціональних та фонетико-фонематичних порушень мовлення. Асоціації сприяють активізації уваги, встановленню зв'язків між предметами, явищами та їхніми мовними позначеннями, що полегшує засвоєння нової лексики та граматичних конструкцій. Асоціативні вправи із використанням карток стимулюють:

– розвиток фонематичної чутливості – через зіставлення звуків, слів і образів;

– формування лексико-семантичних зв'язків – шляхом підбору синонімів, антонімів, тематичних груп слів;

– удосконалення зв'язного мовлення – через опис образів, історій, емоційних станів;

– мотивацію до комунікації завдяки емоційному залученню та грі [1].

Важливим аспектом у роботі з асоціативними картками є те, що більшість зображених об'єктів починаються на певний звук. Це дозволяє ефективно використовувати картки для автоматизації вимови звуків. Під час опису картки дитина багаторазово повторює слова, що містять заданий звук, що сприяє його закріпленню в мовленні. Таке тренування допомагає не лише покращити вимову, а й удосконалити фонематичний слух, розширити словниковий запас [2].

Під час роботи з асоціативними картками активізується важлива для мовленнєвого розвитку дітей навичка звуконаслідування. Завдяки образному сприйняттю діти не лише тренують правильну звуковимову, а й поступово вчаться свідомо інтегрувати звуки у власне мовлення. Поєднання зорових образів зі словесним оформленням сприяє посиленню асоціативних механізмів, що значно полегшує побудову правильних мовленнєвих конструкцій.

У процесі автоматизації звуків важливу роль відіграє моделювання мовленнєвих ситуацій, наближених до реальних, що дозволяє формувати вміння застосовувати засвоєний звук у живому мовленні. Це може бути ігровий діалог, рольова гра, опис ситуацій за картинками, складання розповідей, побудова діалогів тощо. Окремо слід відзначити значення автоматизації в поєднанні з розвитком зв'язного мовлення, що дозволяє не лише механічно закріпити звук, а й розвивати логіко-граматичну структуру висловлювання, збагачувати словниковий запас та покращувати комунікативну компетентність дитини.

Завдяки образності картки дають можливість залучити дитину у творчий процес мовлення, що забезпечує активне закріплення потрібного звука в різних мовленнєвих позиціях. Таким чином, автоматизація звуків перестає бути лише механічною дією і перетворюється на живий, змістовний процес.

Застосування асоціативних карт у логопедичній практиці є актуальним інструментом для подолання функціональних та фонетико-фонематичних порушень мовлення. Вони позитивно впливають на формування правильної артикуляції, розвиток фонематичного сприймання, активізацію словникового запасу, граматичних навичок і зв'язного висловлювання. Окрім мовленнєвих результатів, використання карт має позитивний вплив на емоційний стан дітей. Це допомагає знижувати рівень тривожності, формувати впевненість у власних висловлюваннях, подолати бар'єри в спілкуванні. Поєднання зорових, асоціативних і мовленнєвих компонентів сприяє більш ефективному засвоєнню нового матеріалу, розвитку мовленнєвої креативності та підвищенню загальної комунікативної компетентності [1].

Таким чином, використання асоціативних карток ефективно впливає на всі мовленнєві та психологічні процеси, адже тільки такий креативний та цікавий підхід дозволяє досягнути максимального результату. Вчасно дослідивши порушення звукової сторони мовлення, можна скоригувати мовленнєвий розвиток дитини, запобігти виникненню невдач у формуванні письма. Аналіз практики вчителів-логопедів переконливо доводить, що своєчасна й адекватна до структури мовленнєвих порушень організація корекційного логопедичного впливу дозволяє усунути дефект на рівні усного мовлення й тим самим уникнути труднощів при навчанні, подібний попередній висновок дуже важливий для всієї системи роботи вчителя-логопеда під час діагностики і комплектування логопедичних груп.

### **Список використаних джерел**

1. Мальченко М. Ф. Фонетико-фонематичний недорозвиток мовлення як психолого-педагогічна проблема, 2020. С. 37-48.
2. Рібцун Ю. В. Метафоричні асоціативні карти як засіб розвитку психомовленнєвої діяльності дітей з функціонально-мовленнєвими труднощами.

Освіта осіб з особливими потребами в умовах миру і війни : матеріали ІХ Міжнар. конгресу з спец. педагогіки та психології. Київ: ІСПП, 2023. С. 423-428. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/737480>

*Мацюк З. С.,  
кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Матішинець О. Т.,  
здобувач другої вищої освіти І курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **АРТТЕРАПІЯ ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Інтелектуальні порушення часто супроводжуються специфічними особливостями розвитку мовлення. Діти з таким діагнозом можуть мати обмежений словниковий запас, труднощі у формуванні граматично правильних фраз, порушення звуковимови та складнощі в розумінні зверненої мови. У пошуках ефективних методів корекції мовленнєвих порушень особливу увагу привертає арттерапія – напрям психотерапії, що використовує різні види мистецтва як засіб впливу на емоційний стан та когнітивні процеси.

Арттерапія як окремий напрямок психотерапії почала формуватися у ХХ столітті. Серед ключових постатей, які досліджували та розвивали арттерапію, можна виділити Адріана Гілла, Маргарет Наумбург, Едіт Крамер та ін. Згодом з'явилися й інші дослідники та практики, які розвивали різні напрямки арттерапії, як О. Деркач, Г. Добровольська, І. Євтушенко та ін.

Використання творчості в навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями є потужним педагогічним інструментом, який сприяє їхньому комплексному розвитку, покращує комунікацію, пізнавальні процеси, емоційний стан та соціальну адаптацію, роблячи процес навчання більш ефективним та гуманним.

Арттерапія – це вид психокорекції різних інтелектуальних, емоційних порушень за допомогою засобів творчої діяльності та мистецтва. В Енциклопедії освіти визначено поняття «арттерапія» як «профілактична та корекційна лікувальна діяльність з використанням мистецтва; компонент психотерапії, комплексний синтез наукових знань – педагогіки, психології, мистецтва, медицини...» [1, с. 217]. О. Титаренко визначає «арттерапію» як систему способів та технологій реабілітації осіб засобами мистецтва та художньої діяльності. Дослідниця Л. Калмикова визначає «арттерапію» як терапевтичну форму впливу на дошкільників, що спрямована на творчомовленнєву діяльність самовираження [2, с. 138].

Арттерапія є широким і різноманітним напрямком, який включає в себе безліч технік та підходів. Основні види арттерапії можна класифікувати за різними критеріями, але найчастіше виділяють:

- образотворчу арттерапію: малювання олівцями та фарбами, ліплення з глини та пластиліну, колаж, аплікацію, створення масок, роботу з піском та інші візуальні види творчості – допомагає виражати емоції, досліджувати несвідоме, розвивати уяву та дрібну моторику;

- музичну терапію: використання музики для досягнення терапевтичних цілей – сприяє зниженню стресу, покращенню настрою, вираженню почуттів, розвитку комунікації;

- танцювально-рухову терапію: використання руху тіла для емоційного вираження та усвідомлення себе – допомагає знімати м'язову напругу, покращувати координацію, виражати емоції, підвищувати самооцінку;

- драматерапію (театральну терапію): використання театральних технік, таких як рольові ігри, імпровізація, розігрування сцен, для дослідження проблем, вираження емоцій, розвитку соціальних навичок;

- літературну терапію: використання літератури (читання, обговорення, написання) для розуміння себе та інших, опрацювання емоційних проблем, розвитку емпатії.

Арттерапія становить сукупність методик, технік та технологій, що мають змогу стимулювати креативні прояви дошкільників, які мають особливості інтелектуального розвитку. Засобами арттерапії можна коригувати порушення в розвитку:

- *Стимуляції сенсорних та моторних функцій*: різноманітні види арттерапевтичної діяльності, такі як малювання, ліплення, аплікація, робота з природними матеріалами, залучають дрібну моторику рук, розвивають тактильні відчуття та зорово-просторову орієнтацію. Ці навички є важливими передумовами для формування чіткої артикуляції та координації рухів мовленнєвого апарату.

- *Активізації уяви та фантазії*: створення художніх образів, розігрування історій за допомогою малюнків або ляльок стимулює уяву та фантазію дитини. Це сприяє розвитку асоціативного мислення, розширенню словникового запасу та формуванню зв'язного мовлення під час опису своїх творів або розповідання історій.

- *Полегшення емоційного вираження*: дітям з інтелектуальними порушеннями часто буває складно вербально виразити свої емоції та переживання. Арттерапія надає їм безпечний та невербальний спосіб для цього. Через малюнок, колір, форму дитина може виразити радість, гнів, страх або смуток, що сприяє емоційній розрядці та зниженню тривожності, яка може блокувати мовленнєву активність.

- *Розвиток комунікативних навичок у невербальній формі*: під час спільної творчої діяльності з арттерапевтом або іншими дітьми виникає потреба у взаємодії, обміні матеріалами, обговоренні задумів. Це сприяє розвитку невербальних комунікативних навичок, таких як встановлення зорового контакту, використання жестів та міміки, розуміння емоційного стану іншої людини. Ці навички є важливим підґрунтям для подальшого розвитку вербальної комунікації.

- *Створення позитивного емоційного фону*: заняття арттерапією зазвичай проходять в невимушеній та доброзичливій атмосфері. Процес

творчості приносить дітям задоволення та відчуття успіху, що підвищує їхню самооцінку та мотивацію до спілкування. Позитивний емоційний фон сприяє розкритості та бажанню використовувати мову.

Важливо зазначити, що арттерапію краще використовувати в комплексі з іншими корекційно-розвивальними методами, такими як логопедичні заняття, нейропсихологічна корекція та психолого-педагогічний супровід. Для досягнення максимального ефекту арттерапевтичні заняття повинні бути систематичними та проводитися кваліфікованим фахівцем, який враховує особливості розвитку кожної дитини.

Таким чином, арттерапія є цінним інструментом у корекційній роботі з дітьми, які мають інтелектуальні та супутні мовленнєві порушення. Завдяки своїй здатності стимулювати творчість, емоційне вираження та сенсомоторний розвиток, вона створює сприятливі умови для активізації мовлення, розвитку комунікативних навичок та покращення загального емоційного стану дитини.

#### **Список використаних джерел**

1. Енциклопедія освіти / за ред. В. Г. Кремень. Київ : Юрінком Інтер, 2008. 1040 с.
2. Калмикова Л. О. Розвиток мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку: діагностико-розвивальна програма: [Монографія]. Переяслав-Хмельницький: ПП «СКД», 2010. 212 с.
3. Ленів З. Арттерапія в процесі діагностування усного мовлення старших дошкільників. Психолінгвістика. Психологія. С. 73 – 84.

*Мостовий Л. П.,  
аспірант кафедри сурдопедагогіки  
та сурдопсихології імені М.Д. Ярмаченка  
факультету спеціальної та інклюзивної освіти,  
Український державний університет імені Михайла Драгоманова*

#### **ВАЖЛИВІСТЬ САМООСВІТИ ТА ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ДЛЯ СУРДОПЕДАГОГІВ**

Сурдопедагогіка - це надзвичайно важлива та чутлива сфера, що вимагає не лише знань, але й глибокого розуміння потреб та емоцій людей з порушеннями слуху. Самоосвіта в цій галузі може стати ключовим елементом

для розвитку професійних навичок та сприяння ефективному навчальному процесу. Сфера сурдопедагогіки постійно еволюціонує, з'являються нові дослідження та методики, і самоосвіта дозволяє педагогам залишатися в курсі останніх тенденцій, нових технологій та підходів, що можуть покращити навчальний процес. Через самоосвіту сурдопедагоги можуть активно працювати над розвитком специфічних компетенцій, таких як комунікаційні навички, використання новітніх технологій для навчання, адаптація матеріалів під потреби учнів. Це важливо для створення інклюзивного середовища, де кожен учень відчуває себе прийнятим [1, с. 176].

Поглиблене розуміння теми та навчальних стратегій підвищує якість роботи педагогів, що веде до кращих результатів у навчанні учнів з порушеннями слуху. Самоосвіта також відкриває можливості для участі у професійних спільнотах, де педагоги можуть обмінюватися досвідом, отримувати підтримку і нові ідеї. Крім того, сурдопедагоги повинні бути чутливими до емоційних і соціальних аспектів навчання, тому самоосвіта може включати вивчення психології, соціальних навичок і комунікативних стратегій, що допоможе в успішній роботі з учнями [2, с. 306].

Постійне навчання приносить не лише професійні, а й особистісні вигоди, зростання в професії часто веде до впевненості в собі та почуття задоволеності своєю діяльністю. Таким чином, самоосвіта є невід'ємною частиною підготовки сурдопедагогів, вона не лише розширює їхні знання та навички, але й допомагає створювати справжнє інклюзивне навчальне середовище, де кожен учень може досягти свого потенціалу. Самоосвіта дозволяє майбутнім сурдопедагогам вийти за межі стандартної навчальної програми, набути нові знання та розвивати свої навички. Це важливо, адже сфера сурдопедагогіки постійно розвивається, і новини, дослідження, методики й технології активно змінюються. Самоосвіта допомагає бути в курсі останніх тенденцій та наукових досягнень [2, с. 309].

Особливості процесу самоосвіти. Кожен майбутній сурдопедагог має свої сильні сторони та слабкості. Важливо виявити, що саме потребує додаткової

уваги у вашій підготовці. Це може бути вивчення нових методик навчання, знайомство з комунікаційними технологіями або ж присвячення часу розвитку емоційної чутливості. Різноманітність ресурсів. У наш час доступно безліч ресурсів для самоосвіти – від онлайн-курсів і вебінарів до конференцій і спеціалізованої літератури. Використовуйте всі доступні джерела: статті, наукові дослідження, книги, відеолекції. Наприклад, платформи як Coursera чи UdeMy пропонують курси, що можуть бути корисними. Практичний досвід. Теорія без практики – це недостатньо. Залучайтеся до волонтерських програм або стажувань у навчальних закладах. Це дасть можливість не лише закріпити теоретичні знання, а й отримати реальний досвід роботи з дітьми з порушеннями слуху [3, с. 32].

Взаємодія з іншими спеціалістами - важлива складова самоосвіти. Беріть участь у професійних об'єднаннях, спілкуйтеся з колегами, обмінюйтеся досвідом. Це не тільки розширить ваші знання, а й надасть підтримку у складних ситуаціях. Важливо регулярно аналізувати власний прогрес, оцінювати, що вдалося досягти, а що потребує допрацювання. Створення особистого навчального щоденника допоможе структурувати думки, фіксувати досягнення і проблеми. Відсутність самоосвіти та саморозвитку сурдопедагога може призвести до ряду негативних наслідків, які впливають як на професійний розвиток самого педагога, так і на навчальний процес учнів з порушеннями слуху. По-перше, без постійного оновлення знань сурдопедагог може залишитися на тому ж рівні, що й під час навчання, що призведе до використання застарілих методик та недостатньої обізнаності про нові технології і підходи в навчанні, а це вплине на якість освітнього процесу [4, с. 67].

По-друге, відсутність сучасних знань та навичок може зменшити ефективність навчання учнів. Сурдопедагог, який не розвивається, може не впоратися зі складностями, що виникають під час навчання, і, як результат, учні можуть не досягти належних результатів. Крім того, у сучасному світі вимагається здатність адаптуватися та впроваджувати нові методи навчання;

без саморозвитку педагога можуть не мати навичок, необхідних для роботи з різними категоріями учнів, зокрема з тими, хто має специфічні потреби. Також важливим аспектом є те, що постійний розвиток є важливим для підтримки мотивації, і якщо сурдопедагог не займається самоосвітою, він може відчувати вигорання, недостатню зацікавленість у своїй роботі і, зрештою, втратити цікавість до професії. Водночас, сурдопедагоги, які не прагнуть до саморозвитку, можуть бути менш відкритими до нових ідей і інновацій, що може заважати впровадженню нових методів і технологій, які можуть значно покращити навчальний процес [4, с. 76].

В результаті всіх цих факторів учні можуть відчувати недостатню підтримку, увагу та зацікавленість з боку свого педагога, що вплине на їхні навчальні досягнення та загальний розвиток. Отже, відсутність самоосвіти та саморозвитку сурдопедагога може мати серйозні наслідки не лише для його професійної діяльності, але й для освітнього процесу в цілому, і щоб забезпечити якісну освіту для дітей з порушеннями слуху, важливо постійно розвиватися, вчитися новому та підтримувати інтерес до професії. Самоосвіта сприяє більшій взаємодії з професійними спільнотами, що відкриває нові можливості для обміну досвідом, підвищуючи якість навчання. Все це в кінцевому підсумку вплине на учнів, яких може позбавити необхідної підтримки, уваги та розвитку, що особливо критично для дітей з порушеннями слуху.

Отже, регулярна самоосвіта та саморозвиток є необхідними для ефективної роботи сурдопедагога, забезпечуючи високий рівень професійності, ефективності навчання та позитивного впливу на учнів. Самоосвіта для майбутніх сурдопедагогів - це не лише засіб отримання нових знань, але й спосіб формування особистості, здатної зрозуміти та підтримати учнів з особливими потребами. Пам'ятайте, що ваша роль як педагога - це не лише передача знань, а й формування довіри, взаєморозуміння та підтримки. Будьте відкритими до нових знань і практик, і ви зможете зробити значний внесок у життя дітей з порушеннями слуху.

## Список використаних джерел

1. Бондар В.І. Проблеми корекційного навчання у спеціальній педагогіці. *К. Наш час*. 2005. 176 с.
2. Гренюк Л.С. Активні методи навчання як ефективні умови формування мотивації студентів сурдопедагогів до навчання та професійної діяльності. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова: зб. наук. пр. Сер. 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2014. Вип. 26. С. 306-309.
3. Мельничук О.В. Організація пробної практики з додаткової кваліфікації «Сурдопедагог»: методичні рекомендації для керівників пробної практики з додаткової кваліфікації «Сурдопедагог». Луцьк. *Луцький педагогічний коледж*. 2015. 32 с.
4. Коваленко Н.В. Генезис поняття самоосвітньої компетентності учнів. *Педагогічні науки: збірник наукових праць*. Суми. СумДПУ імені А.С.Макаренка. 2008. Ч. 2. С. 67–76.

**Наконечна А. П.,**  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** доктор педагогічних наук, професор  
кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Мартинюк Т. А.**

## СУЧАСНІ ТЕХНОЛОГІЇ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ РУК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Розвиток дитини – це складний і багатогранний процес, що охоплює фізичні, когнітивні та соціальні аспекти. У сучасних дослідженнях розвитку дрібної моторики приділяється особлива увага як чиннику, що безпосередньо впливає на мовлення, інтелектуальні здібності та загальний психофізіологічний розвиток дитини. Як відомо – дошкільний вік – сенситивний період для формування моторних навичок, які є основою успішного навчання в майбутньому.

Дрібна моторика – це сукупність точних, координованих рухів дрібних м'язів кистей і пальців рук, які здійснюються за участі нервової системи та органів чуття. Вона формується поступово, в процесі активної діяльності дитини – гри, малювання, ліплення, самообслуговування.

Наукові дослідження свідчать, що рівень розвитку дрібної моторики безпосередньо пов'язаний із розвитком мовлення. Це пояснюється анатомічною близькістю центрів мовлення (зона Брока) та моторики в корі головного мозку. У зв'язку з цим активізація моторної сфери стимулює мовленнєві функції.

У процесі виконання завдань, що потребують тонких рухів, дитина не лише вдосконалює координацію, а й розвиває:

- просторове сприймання;
- довільну увагу;
- пам'ять;
- мислення.

Дрібна моторика відіграє важливу роль у розвитку дитини, оскільки вона безпосередньо впливає на її здатність до навчання, самообслуговування та взаємодії із зовнішнім світом. Вміння виконувати точні й координовані рухи дрібними м'язами кистей і пальців рук є основою для оволодіння такими навичками, як письмо, малювання, застібання гудзиків, шнурування взуття тощо. Формування цих здібностей починається з раннього дитинства і є невід'ємною частиною гармонійного розвитку малюка [2, с.153-154].

У практиці дошкільної освіти найбільш ефективними засобами розвитку дрібної моторики є:

- малювання, штрихування, розмальовування;
- ліплення з глини або пластиліну;
- конструювання (кубики, мозаїка, LEGO);
- ігри з дрібними предметами (намистини, гудзики, шнурівки);
- ручна праця (аплікація, вирізання, нанизування).

Серед сучасних технологій розвитку дрібної моторики рук у дітей з особливими освітніми потребами називаємо арт-терапію, різноманітні художні заняття (малювання, аплікація, ліплення), техніку орігамі та пальчикові заняття з використанням інноваційних засобів та інше.

Згідно з Базовим компонентом дошкільної освіти України, розвиток дрібної моторики є одним із напрямів сенсомоторного розвитку дитини дошкільного віку [3].

Сучасні програми ДНЗ включають в себе спеціальні вправи на розвиток дрібної моторики, які інтегруються у всі види діяльності: мовленнєву, пізнавальну, художньо-естетичну.

Розвиток мовлення є складним процесом, що залежить від багатьох факторів. Причини таких порушень можна розділити на фізіологічні ( органічні ураження центральної нервової системи, генетичні особливості) та соціально-психологічні (мовленнєве середовище дитини, емоційні та когнітивні фактори: стресові ситуації, тривожність або страх можуть гальмувати розвиток комунікативних навичок).

Для ефективного подолання мовленнєвих труднощів необхідно враховувати всі можливі причини та застосовувати комплексний підхід до корекції, що включає медичну, педагогічну та психологічну підтримку. Раннє виявлення проблеми та своєчасне втручання допоможуть забезпечити гармонійний мовленнєвий розвиток дитини та її успішну соціалізацію [4, с.90].

Отже, розвиток дрібної моторики є фундаментом для формування багатьох важливих психічних функцій дитини – мовлення, мислення, пам'яті, уваги. Заняття, спрямовані на стимулювання моторики, повинні бути системними, цікавими, адаптованими до вікових особливостей дітей. Завдання дорослого – створити розвивальне середовище, де дитина зможе вільно розвиватися, гратися, експериментувати та навчатися. Вчасне виявлення та корекція відставання у моторному розвитку дозволяє запобігти труднощам на етапі шкільного навчання.

### **Список використаних джерел**

1. Богуш А.М. *Мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку*. Київ: Слово. 2016.
2. Богуш А. М. *Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років*. Монографія. 2-е видання. К.: Видавничий Дім "Слово", 2010. 374 с.

3. Міністерство освіти і науки України. (2021). *Базовий компонент дошкільної освіти України*. <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rishennya/2021/06/01/bazoviy-komponent.pdf>

4. Сімко А. В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей. *Актуальні питання корекційної освіти* (педагогічні науки). 2017. № 9. С. 205-214.

**Осіюк М. С.,**  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Сергєєва В. Ф.**

## **ФІЗІОЛОГІЧНІ, ПСИХОЛОГІЧНІ ТА СОЦІАЛЬНІ АСПЕКТИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЛОГОНЕВРОЗОМ (ЗАЇКАННЯМ)**

Логоневроз, відомий також як заїкання, є одним із найпоширеніших мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку, що характеризується мимовільними перебоями в темпо-ритмічній організації мовлення, такими як повтори звуків, складів чи слів, а також судомні напруження артикуляційного апарату. Це порушення має складну природу, яка охоплює фізіологічні, психологічні та соціальні аспекти, що робить його корекцію важливим завданням для фахівців у галузі логопедії та педагогіки. Молодший шкільний вік (7-9 років) є ключовим періодом для подолання заїкання, оскільки в цей час зберігається висока пластичність нервової системи, а також формуються основи комунікативних навичок, необхідних для успішного навчання та соціальної адаптації. У цьому контексті розробка ефективних шляхів і засобів корекції мовлення набуває особливої актуальності, адже заїкання може суттєво впливати на самооцінку дитини, її взаємодію з однолітками та здатність опановувати шкільну програму.

Етіологія логоневрозу є багатогранною і включає цілу низку чинників, які взаємодіють між собою. Фізіологічні причини пов'язані з порушеннями координації між диханням, фонацією та артикуляцією, що може бути

зумовлено особливостями функціонування центральної нервової системи. Дослідники вказують на можливу роль органічних уражень мозку, таких як незначні неврологічні дисфункції, які впливають на регуляцію мовленнєвих процесів. Психологічні фактори відіграють не менш важливу роль, зокрема емоційна нестабільність, тривожність чи стрес, спричинений зовнішніми обставинами, такими як адаптація до нових умов навчання чи сімейні конфлікти. Соціальні аспекти, такі як тиск із боку оточення, негативний досвід спілкування чи високі очікування від дитини, також можуть сприяти появі чи загостренню заїкання. Гуцал Л. Л. та Миронова С. П. зазначають, що заїкання часто є результатом поєднання спадкової схильності з зовнішніми тригерами, такими як психотравмуючі ситуації, що вимагає комплексного підходу до його аналізу та корекції [1, с. 15].

Особливості мовлення дітей із логоневрозом у молодшому шкільному віці мають як зовнішні, так і внутрішні прояви. Зовні заїкання виявляється у вигляді перебоїв у мовленнєвому потоці, які можуть варіюватися від легких повторів звуків чи складів до тяжких блоків, що супроводжуються фізичним напруженням м'язів обличчя та шиї. Такі порушення ускладнюють вільне висловлювання думок і почуттів, що негативно позначається на комунікативних можливостях дитини. Внутрішні прояви включають страх перед мовленням, який змушує дитину уникати спілкування або спрощувати свої висловлювання, замінюючи складні слова чи конструкції більш простими. Це призводить до збіднення словникового запасу та ускладнює розвиток зв'язного мовлення, що є критично важливим для навчання в школі. Рібцун Ю. В. підкреслює, що заїкання в цьому віці часто супроводжується психоемоційними труднощами, такими як сором'язливість, невпевненість у собі чи підвищена чутливість до реакції оточення, що потребує не лише логопедичного, а й психологічного втручання [2, с. 890].

Діагностика логоневрозу є першим і необхідним етапом для визначення стратегії корекції. Сучасні підходи до обстеження передбачають комплексний аналіз мовленнєвих і немовленнєвих характеристик дитини. Для оцінки ступеня

тяжкості заїкання використовуються методики, які дозволяють кількісно виміряти частоту й тривалість перебоїв у мовленні, а також виявити супутні порушення. Важливим є врахування артикуляційних особливостей, таких як координація рухів язика, губ і щелеп, а також дихальних патернів, які часто є нестабільними у дітей із логоневрозом. Психоемоційний стан також підлягає аналізу, оскільки тривожність і страх перед мовленням можуть значно посилювати прояви заїкання. Гуцал Л. Л. та Миронова С. П. наголошують на важливості контекстуального підходу до діагностики, який передбачає спостереження за мовленням дитини в різних ситуаціях – удома, у школі, під час гри – для отримання повної картини її стану [1, с. 27]. Корекція мовлення дітей із логоневрозом базується на інтегративному підході, який поєднує логопедичні, психологічні та педагогічні методи. Одним із основних шляхів є розвиток плавності мовлення через нормалізацію дихальних процесів. Дихальні вправи спрямовані на формування контрольованого ритму дихання, що є фундаментом для безперебійного мовлення. Наприклад, повільне видування повітря чи чергування коротких і довгих вдихів допомагають дитині синхронізувати дихання з фонацією, зменшуючи ймовірність судомних перебоїв. Артикуляційна гімнастика є ще одним важливим засобом корекції, оскільки вона усуває напруження в мовленнєвому апараті та покращує координацію рухів. Вправи, які включають імітацію рухів язика чи губ, сприяють чіткості вимови та підвищують контроль над артикуляцією. Рібцун Ю. В. зазначає, що регулярне виконання таких вправ не лише покращує технічні аспекти мовлення, а й формує у дитини відчуття впевненості в процесі комунікації [2, с. 902].

Психологічна складова корекції має вирішальне значення, адже заїкання часто посилюється через емоційні фактори. Створення сприятливого психоемоційного середовища є необхідною умовою для успішної роботи. Ігрові методики відіграють особливу роль у цьому процесі, оскільки вони дозволяють дитині розслабитися та включитися в мовленнєву діяльність без страху перед невдачею. Рольові ігри, перекази історій чи спільне складання оповідань

сприяють зняттю напруги та стимулюють розвиток зв'язного мовлення. Такі заняття не лише знижують тривожність, а й допомагають дитині відчувати радість від спілкування, що є важливим для її соціального розвитку. Рібцун Ю. В. підкреслює, що групові форми роботи, де діти взаємодіють у невимушеній атмосфері, сприяють соціалізації та поступовому подоланню страху перед мовленням [3, с. 12].

Соціальний аспект корекції передбачає активну участь батьків і педагогів у процесі роботи з дитиною. Батьки є ключовими учасниками, оскільки вони можуть закріплювати результати занять у повсякденному житті. Їхнє навчання правильним стратегіям спілкування включає уникнення переривань, терпляче очікування відповідей і створення спокійної атмосфери вдома. Вчителі, зі свого боку, відіграють важливу роль у шкільному середовищі, адаптуючи навчальний процес до потреб дитини. Надання додаткового часу на відповіді, уникнення стресових ситуацій і заохочення до участі в класних заходах сприяють інтеграції дитини в колектив. Гуцал Л. Л. та Миронова С. П. зазначають, що тісна співпраця між логопедом, батьками та педагогами є запорукою стійких результатів корекційної роботи [1, с. 43].

Ефективність корекційних методів значною мірою залежить від їхньої систематичності та індивідуалізації. Кожна дитина з логоневрозом має унікальні особливості – від ступеня тяжкості порушення до рівня емоційної стабільності – що вимагає адаптації засобів корекції до її потреб. Наприклад, для дітей із легким заїканням можуть бути достатніми дихальні вправи та ігрові заняття, тоді як у випадках важкого логоневрозу доцільно залучати додаткові методи, такі як психотерапевтичні техніки чи нейропсихологічна корекція. Рібцун Ю. В. наголошує, що в складних випадках нейропсихологічні підходи, спрямовані на регуляцію емоційних станів і покращення координації мовленнєвих процесів, можуть значно посилити ефект традиційних логопедичних методів [3, с. 15].

Узагальнюючи, варто підкреслити: корекція мовлення дітей молодшого шкільного віку із логоневрозом вимагає системного підходу, який охоплює

фізіологічні, психологічні та соціальні аспекти. Дихальні вправи формують основу для плавності мовлення, артикуляційна гімнастика усуває технічні труднощі, ігрові методики знімають емоційне напруження, а співпраця з батьками та педагогами забезпечує стійкість результатів. Цей підхід дозволяє не лише подолати мовленнєві перебої, а й підвищити впевненість дитини, покращити її комунікативні навички та сприяти успішній соціальній адаптації. Подальші дослідження в цій сфері можуть бути спрямовані на поглиблення розуміння нейропсихологічних механізмів заїкання та розробку інноваційних методик, які б доповнили існуючі засоби корекції, зробивши їх ще ефективнішими для дітей із різними формами цього порушення.

### **Список використаних джерел**

1. Гуцал Л. Л., Миронова С. П. Теоретичні аспекти та методика подолання заїкання у молодших школярів: навч.-метод. посіб. Хмельницький: Поділля, 2001. 91 с.

2. Рібцун Ю. В. Логопсихологічна робота з молодшими школярами з тяжкими порушеннями мовлення. Педагогіка ХХІ століття: сучасний стан та тенденції розвитку: колект. монографія: у 2 ч. Ч. 2 / відп. за вип. О. Є. Карпенко. Львів-Торунь: Ліга-Прес, 2021. С. 886–915. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/729593/>

3. Рібцун Ю. Психолого-педагогічна підтримка дітей із заїканням в умовах війни. Київ: ІСПП, 2022. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/731748/>

*Павлишина Н. Б.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Вибранець Л. В.,  
здобувач вищої освіти I курсу,  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **КОМПОНЕНТИ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами є важливою характеристикою безпечного та відкритого освітнього середовища, орієнтованого на навчання та всебічний розвиток учнів, враховуючи

індивідуальні можливості та потреби кожного. Формування в учасників освітнього процесу (учнів, педагогів, практичних психологів, соціальних педагогів, корекційних педагогів, батьків, адміністрації освітніх закладів) толерантного ставлення сприяє їх успішній інтеграції та соціалізації.

Серед українських науковців проблему толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами досліджували Л. Афанасьєва, І. Дроботько, В. Ляпунова, К. Островська, Х. Сайко, Л. Фроленкова та інші.

Так, Х. Сайко та К. Островська зазначають, що толерантне ставлення до дітей з особливими освітніми потребами є одним із важливих завдань створення інклюзивного середовища. Освітньо-соціальна інклюзія повинна бути тим інструментом, який дозволяє подолати соціальне та освітнє відчуження дітей й із особливостями психофізичного розвитку [4].

Створення толерантного освітнього середовища сприяє мінімізації стигматизації дітей з особливими освітніми потребами, подоланню емоційної напруги серед дітей, навчанню дієвих методів саморегуляції поведінки, розвитку емпатії та адекватного емоційного реагування на прояви особливостей, включення ідей толерантності до соціальної взаємодії та комунікації [3].

Серед компоненти толерантного ставлення дітей з особливими освітніми потребами найбільш вагомими є когнітивний, емоційно-ціннісний та поведінковий компоненти.

Когнітивний компонент характеризується системою теоретичних знань щодо особливостей психофізичного розвитку дітей з різними нозологіями, розуміння методики та технологій навчання, володіння методами успішної адаптації та соціалізації, ознайомленням із сучасними концепціями інклюзивного підходу.

Емоційно-ціннісний компонент характеризується усвідомленням цінності кожної дитини незалежно від її рівня розвитку, освітніх можливостей та труднощів комунікації. Важливими є такі особистісні риси як емпатія, доброзичливість, прийняття плюралізму думок. Формування позитвного

ставлення до дитини з особливими освітніми потребами здійснюється через педагогічний приклад вчителів, команди психолого-педагогічного супроводу, інклюзивної політики адміністрації освітнього закладу в цілому.

Поведінковий компонент характеризується толерантною поведінкою, що передбачає прояв поваги до усіх учасників освітнього процесу, недискримінації учнів з різними проявами освітніх труднощів, активну комунікацію на принципах гуманізації з урахуванням індивідуального підходу. Уміння діяти толерантно в процесі міжособистісної взаємодії сприяє організації безпечного та відкритого освітнього середовища.

Отже, толерантне ставлення є важливою характеристикою безпечного та комфортного освітнього середовища, що потребує системної, цілеспрямованої педагогічної роботи. Формування відповідного ставлення серед усіх учасників освітнього процесу є важливою складовою їхньої громадянської та соціальної компетентності.

### Список використаних джерел

1. Декларація принципів толерантності. Утверджена резолюцією 5.61 Генеральної конференції ЮНЕСКО від 16 листопада 1995 р. URL :[https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_503](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_503)
2. Дроботько І.Д. Роль толерантного ставлення до дітей з особливими потребами в процесі їх соціалізації в дитячому колективі. *Наукові праці Міжрегіональної Академії управління персоналом. Психологія*. (4 (65). 2024. С. 5-10.
3. Психологічний супровід інклюзивної освіти : [метод. рек] / автор. кол.за заг. ред. А.Г. Обухівська. Київ : УНМЦ практичної психології і соціальної роботи, 2017. 92 с.
4. Сайко Х.Я., Островська К.О. Толерантність до дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивній школі. *Молодий вчений*. 2020. №1 (77). С. 43-46.
5. Фроленкова Л.М. Формування толерантного ставлення до дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного навчання. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 1(13). 2021. С 433

*Павлишина Н. Б.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Литвинчук К. І.,  
здобувач вищої освіти I курсу,  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ІНКЛЮЗИВНА ОСВІТА ЯК СЕРЕДОВИЩЕ ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ**

Сучасна інклюзивна освіта є повноцінним середовищем для формування здорового способу життя, що враховує індивідуальні особливості та психофізичний розвиток кожної дитини, у тому числі з особливими освітніми потребами. Здоровий спосіб життя з точки зору педагогічного підходу – це сукупність цінностей та поведінкових стратегій, спрямованих на зміцнення фізичного, психічного та соціального здоров'я.

Проблему формування здорового способу життя у закладах освіти досліджували у своїх наукових розвідках такі дослідники як Н. Белікова, Т. Бойченко, З. Громова, Л. Мазуренко, В. Маринчук, Б. Качур, Л. Сущенко, М. Шеян та інші.

Б. Качур та М. Шеян зазначають, що саме у закладах освіти відбувається формування навичок та звичок здорового способу життя, які перетворюються у складову загальної культури особистості, що у свою чергу впливає на формування здорового способу життя суспільства в цілому [2].

На думку О. Шукатки, важливими завданнями освітніх закладів щодо організації здорового способу життя є формування в учасників освітнього процесу: відповідної системи теоретико-методологічних знань про здоров'я, свідомого ставлення до власного здоров'я, моральної культури та самопізнання. Важливо навчити дітей використовувати отримані знання у практиці ведення здорового способу життя [5].

До факторів, що сприяють формування здорового способу життя у закладах освіти Я. Сивохоп відносить: фактори, що готують мотивацію;

фактори, що формують відповідні навички; фактори, що закріплюють мотивацію. Автор зазначає, що кожен із перелічених факторів є вагомим для процесу формування здорового способу життя в цілому [4].

Варто зазначити, що у закладах освіти формуються такі важливі компоненти здорового способу життя дитини як режим дня, рухова активність, гігієнічні навички, культура харчування, позитивне спілкування, тощо. У процесі навчання відбувається закріплення цих компонентів у повсякденній поведінці учнів, у тому числі з особливими освітніми потребами.

Сучасна інклюзивна освіта орієнтована на формування особистісно орієнтованої моделі здоров'я, яка враховує рівень фізичного розвитку кожної дитини, її психоемоційний стан, потребу в соціальній підтримці на налагодженні комунікації.

Формування здорового способу життя в умовах інклюзивної освіти ефективно за наступних умов: інтеграція у навчальний процес знань з основ здоров'я, безбар'єрність освітнього закладу, наявність команди психолого-педагогічного супроводу, партнерство усіх учасників освітнього процесу.

Важливу роль у формуванні здорового способу життя у інклюзивних закладах освіти відіграє освітнє соціальне середовище, взаємодія у якому відбувається на гуманістичних та толерантних засадах.

Отже, інклюзивне навчання є важливим підґрунтям для формування здорового способу життя усіх учасників освітнього процесу. Інклюзивна освіта виступає тим середовищем, у якому здоров'я розглядається як ресурс особистісного розвитку кожної дитини.

### **Список використаних джерел**

1. Антонова О.Є. Особливості роботи вчителя початкової школи із здоров'язбереження учнів. *Проблеми сучасної педагогічної освіти. Педагогіка і психологія*. 2012. Вип. 37(2). С. 112-118.

2. Качур Б.М., Шеян М.О. Особливості формування навичок здорового способу життя в учнів молодших класів. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія : Педагогіка. Соціальна робота. 2015. Вип. 35. С. 78-81.

3. Мехед О.Б. Формування здорового способу життя як важлива частина виховання та соціалізації підростаючого покоління. *Вісник Національного*

університету «Чернігівський колегіум» імені Т.Г.Шевченка. Вип. 4 (160) : НУЧК, 2019. С. 84-88.

4. Сивохоп Я.М. Основні підходи щодо формування навичок здорового способу життя учнівської молоді. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Серія Педагогіка, соціальна робота. Випуск 18. 2010. С. 94-98.

5. Шукатка О.В. Формування здорового способу життя молодших школярів. *Гуманітарний форум*. 1(1). 2023. С. 35-39.

**Павлишина Н. Б.,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

**Литвинчук Н. В.,**  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

## **СЕНСОРНА ІНТЕГРАЦІЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНЕ ЯВИЩЕ**

У період активного розвитку дитини, коли відбувається формування таких базових навиків як пізнавальна діяльність, мовлення, дрібна та велика моторика, емоційна стабільність, особливого значення набуває сенсорна інтеграція. Сенсорна інтеграція – процес організації сенсорної інформації, в результаті якої мозок обробляє та організовує інформацію, отриману через різні сенсорні системи (зорову, слухову, тактильну, вестибулярну та пропріоцептивну).

Питання сенсорної інтеграції як психолого-педагогічної проблеми у своїх наукових працях досліджували Г. Белова, М. Гладиш, А. Заплатинська, О. Кіпаренко, Р. Клопов, Я. Козак, З. Мацюк, Т. Обухова, Т. Скрипник, Т. Фаласеніді та інші.

Сенсорна інтеграція є дієвим методом розвитку та корекції сенсорно сприймання, що передбачає підвищення успішності та швидкості відновлювання можливостей організму дитини [4].

А. Заплатинська зазначає, що сенсорна інтеграція дитини характеризується сукупністю взаємопов'язаних компонентів, до яких відносить сенсорні відчуття, сенсорно-інтегральне сприймання, сенсорно-інтегральний розвиток, та сенсорне виховання [1].

На думку Т. Фаласеніді та Я. Козак, сенсорна інтеграція допомагає пояснити поведінку дитини з особливими освітніми потребами; планувати інтервенцію для редукції дефіцитів її розвитку; прогнозувати, як буде змінюватися поведінка в результаті інтервенції [6].

Сенсорна інтеграція створює сприятливі умови для розвитку мовлення та комунікаційних навичок у дітей з сенсорними чутливостями та потребами, допомагає усвідомленню власних відчуттів, розвиває здатність розрізняти відчуття і пр�ксис [2].

Аналіз наукових доробків з проблеми дослідження дозволив виокремити педагогічні умови розвитку сенсорної інтеграції у дітей з особливими освітніми потребами:

1. Сприятливе сенсорне середовище, що використання корекційним педагогом у роботі різноманітність текстур, звуків, світла, руху, тощо.

2. Індивідуальний підхід, що передбачає врахування сенсорного профілю кожної дитини та адаптація корекційно-розвиткової роботи.

3. Міждисциплінарна взаємодія, що передбачає тісну співпрацю та взаємодію педагогів, психологів, логопедів, дефектологів, реабілітологів та інших фахівців за потреби.

4. Ігрова діяльність, що виступає головним інструментом інтеграції дитини з особливими освітніми потребами у дошкільному та молодшому шкільному віці.

Діагностика сенсорних порушень дитини з особливими освітніми потребами, добір відповідних методів корекційно-розвиткової роботи та дотримання педагогічних підходів у професійній діяльності гарантують корекційному педагогу дієвість та результативність сенсорної інтеграції.

Отже, сенсорна інтеграція є основою всебічного психічного, фізичного та соціального розвитку дитини, у тому числі з особливими освітніми потребами. Саме тому професійна підготовка педагогів до виявлення сенсорних труднощів і створення умов для їх подолання набуває особливої актуальності. Психолого-педагогічний підхід до сенсорної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами забезпечує цілісний розвиток особистості в умовах сучасної інклюзивної освіти.

### Список використаних джерел

1. Заплатинська А.Б. Становлення поняття "сенсорна інтеграція" у корекційній педагогіці. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 23(1). С. 48-57.
2. Клопов Р.В., Гладиш М.О. Генезис сенсорної інтеграції як методу в логопеді. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2023. № 90. С. 26-30.
3. Морозова А.С. Сенсорна інтеграція як один з методів ефективного функціонування програми раннього втручання. *International Science Journal of Education & Linguistics*. 2(3). 2023. С. 1-6.
4. Нижник Т.О. Підходи щодо розвитку та корекції сенсорної інтеграції у дітей дошкільного віку. *Інноваційна педагогіка*. Серія Загальна педагогіка та історія педагогіки. Випуск 56. Том 1. 2023. С. 111-115.
5. Скрипник Т.В. Сенсорна інтеграція як підґрунтя цілісного розвитку дітей з аутизмом. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. Вип. 4 (80). С. 24-31.
6. Фаласеніді Т.М., Козак М.Я. Порушення сенсорної інтеграції у дітей з особливими потребами. *Молодий вчений*. 2017. №9. С. 49.

**Павлишина Н. Б.,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

**Цісарук С. М.,**  
вчитель-логопед Луцького закладу дошкільної освіти  
(ясла-садок) №40 Луцької міської ради, м. Луцьк, Україна

## СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Сучасні дослідження підтверджують, що мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку має поетапний характер із поступовим ускладненням мовленнєвих умінь. Вітчизняні психолого-педагогічні дослідження науковців (Я. Гуцова, Монке, Л. Любович та ін.) розглядають дошкільне дитинство як сензитивний період для оволодіння рідною мовою. Збагачення словника, розвиток граматичної будови мовлення та вдосконалення звуковимови відбуваються найінтенсивніше саме в дошкільні роки.

Так, за даними А. Богуш, дитина до шести років засвоює правильну вимову всіх звуків рідної мови, накопичує достатній активний словниковий запас і опановує основні граматичні категорії [2].

Водночас дослідники наголошують на варіативності: кожна дитина розвивається у власному темпі, тому календарні межі етапів є орієнтовними [3].

Попри індивідуальні відмінності, всі здорові діти проходять послідовно через однакові фази мовленнєвого розвитку, проявляючи схожі новоутворення на кожному етапі.

Етапи становлення мовлення традиційно співвідносяться з віковими періодами дошкільного розвитку [3].

Перший, підготовчий етап (немовлячий вік, приблизно до 1 року), характеризується виникненням передмовленнєвих вокалізацій. Новонароджена дитина спершу спілкується через крик і плач, поступово переходячи до гуління та лепету [1;2;3]. У цей період відбувається тренування артикуляційного апарату та розвиток слухового сприймання: немовля реагує на інтонацію мовлення дорослого, розрізняє голоси, пробує відтворювати окремі звуки [4].

Другий етап розвитку мовлення – ранній дошкільний (або переддошкільний) – охоплює вік від 1 до 3 років [3]. У цей період відбувається перехід від одиничних слів до фразового мовлення. Приблизно в 1,0–1,5 року дитина вимовляє перші слова, на другому році життя (близько 1,5–2 роки) з'являються двослівні речення, що свідчить про засвоєння синтаксичних

зв'язків, на третьому році життя (близько 2–3 років) мовлення стрімко розвивається: активний словник досягає декількох сотень слів [1].

Третій етап – власне дошкільний мовленнєвий розвиток – охоплює старший дошкільний вік (приблизно від 3 до 6 років) і нерідко поділяється на підетапи молодшого, середнього та старшого дошкільника [5].

У 3–4 роки (молодший дошкільний вік) відбувається «стрибок» у розвитку мовлення: словниковий запас розширюється до ~1000 слів [1], діти активно засвоюють граматичну будову рідної мови. В мовленні з'являються складніші речення, погоджені за родами та відмінками слова, використовуються поширені речення із сполучниками (причинові, часові тощо).

У 4–5 років (середній дошкільний вік) мовлення стає більш розгорнутим і зв'язним: діти будують нескладні оповідання, висловлюють свої думки та почуття словами, починають уживати узагальнювальні поняття. Спостерігається якісний розвиток монологічного мовлення: дитина може самостійно розповісти коротку історію, описати предмет чи подію, хоча її висловлювання ще часто потребують уточнень і допомоги дорослого для логічної послідовності.

Старший дошкільний вік (близько 5–6 років) завершує передшкільний етап мовленнєвого розвитку. Мовлення дітей цього віку вже досягає відносно високого рівня сформованості [3].

За результатами досліджень С. Михальської [4], до шести років діти правильно вимовляють усі звуки рідної мови, повністю сформованим є фонематичне сприймання (дитина чітко розрізняє звуки на слух). Словниковий запас продовжує зростати і перед вступом до школи становить в середньому 4–5 тисяч слів, включаючи не лише побутові, а й елементарні абстрактні поняття. Граматичний лад мовлення у старшого дошкільника наближається до норм дорослої мови: дитина вільно вживає складні речення, узгоджує слова за всіма основними граматичними категоріями, опановує різні типи словотворення. Важливим досягненням цього етапу є розвиток зв'язного, контекстного

мовлення: діти 5–6 років можуть самостійно створювати розповідні тексти (описати картинку, переказати зміст історії, вигадати власну казку), дотримуючись сюжетної послідовності. Вони вже здатні враховувати потреби співрозмовника – пояснювати свої думки, висловлювати причинно-наслідкові зв'язки, ставити запитання для уточнення. Таким чином, до кінця дошкільного періоду дитина оволодіває основними компонентами мовлення – фонетичним, лексичним і граматичним – що забезпечує її мовленнєву компетентність перед вступом до школи [1].

З огляду на вищезазначене, мовленнєвий розвиток дошкільників розглядається науковцями як поетапний процес із чіткою внутрішньою логікою. Кожен наступний етап ґрунтується на здобутках попереднього: від першого гуління до розгорнутого мовлення проходить кілька років інтенсивного навчання і дозрівання мовленнєвих навичок. Сучасні уявлення підкреслюють нерозривний зв'язок мовлення з мисленням та діяльністю дитини [3]. Важливо, що розвиток мовлення відбувається *в соціальному контексті*: живе спілкування з дорослими та однолітками стимулює мовленнєвий прогрес.

Дослідники (А. Богуш, Н. Гавриш та ін.) акцентують, що мовленнєва компетентність формується успішніше за умов активної комунікації, мовленнєвого стимулювання в родині і дошкільному закладі.

Таким чином, сучасна наука трактує мовленнєвий розвиток дошкільника як поетапне становлення мовної особистості дитини під впливом її дозрівання та соціального навчання. Кожен етап цього розвитку має свої характеристики і досягнення, які разом забезпечують готовність дитини до систематичного навчання в школі та подальшого мовленнєвого вдосконалення.

### **Список використаних джерел**

1. Богуш А. М. *Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років*: монографія. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 374 с. [ocivvlhqiwtxvnycqnia.supabase.co](http://ocivvlhqiwtxvnycqnia.supabase.co)
2. Богуш А. М., Гавриш Н. В. *Дошкільна лінгводидактика: теорія і методика навчання дітей рідної мови*: підручник. – Київ: Вища школа, 2007. – 542 с. [ocivvlhqiwtxvnycqnia.supabase.co](http://ocivvlhqiwtxvnycqnia.supabase.co)

3. Піроженко Т. О. Мовленнєвий розвиток дитини дошкільного віку // *Наукові записки Ін-ту психології ім. Г. С. Костюка АПН України* / За ред. С. Д. Максименка. – Київ: Нора-Друк, 2003. – Вип. 23. – С. 426–436. [theunj.org](http://theunj.org)

4. Михальська С. А. Психологічні особливості мовленнєвого розвитку дошкільників у різний віковий період // *Вісник Національного університету оборони України*, 2008. – №15. – С. 164–170. [theunj.orgtheunj.org](http://theunj.orgtheunj.org)

5. Boretska M. Rozvytok slovnykovoho zapasu ditei doshkilnoho viku // *Магістерський вісник*. – 2020. – № 35. – С. 113 – 115 [ocivvlhqiwtxvnycqnia.supabase.co](http://ocivvlhqiwtxvnycqnia.supabase.co)

**Павлишина Н. Б.,**  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

**Гугусь І. В.,**  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

## **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ ПОВЕДІНКИ**

Актуальною проблемою сучасної української освіти є організація навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами у закладах освіти. Закон України «Про освіту» (2017) гарантує надання освітніх послуг на засадах толерантності, недискримінації та індивідуального підходу до кожної дитини, у тому числі з особливими освітніми потребами.

Психолого-педагогічний супровід є важливою умовою успішного навчання дітей з розладами поведінки, адже він забезпечує успішну інтеграцію в освітній простір. Важливе завдання команди психолого-педагогічного супроводу – сприяння інтеграції та соціалізації дитини з розладами поведінки у освітнє та соціальне середовище на основі її індивідуальних потреб та можливостей.

Проблеми організації психолого-педагогічного супроводу у закладах освіти досліджували у своїх наукових доробках Н. Бабкіна, А. Капська, В. Кобильченко, І. Пеша, Г. Соколова та інші.

Т. Єжова зазначає, що мета супроводу – створення оптимальних умов освітнього середовища за яких оптимізуються взаємовідносини дитини з однолітками та педагогами. Такі умови полегшують процеси спілкування, розвитку, самореалізації та активної інтеграції [1].

Д. Прохоренко виокремлює завданням команди психолого-педагогічного супроводу, до яких відносить: корекцію порушень емоційно-вольової сфери дитини; профілактику та усунення наслідків негативної поведінки; запобігання і подолання проявів негативних рис; розвиток і тренування адаптаційних можливостей та потенціалу дитини; створення відповідних умов для формування адекватної самооцінки [2].

О. Ферт зазначає, що ефективна робота команди психолого-педагогічного супроводу забезпечує покращення соціальної взаємодії дітей; покращує поведінку дитини з розладами поведінки в цілому; підвищує рівень академічної успішності на кінець семестру [5].

Теоретичний аналіз наукових джерел з проблеми дослідження дозволив виокремити сучасні підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей з розладами поведінки:

1. Інклюзивне середовище, характеризується створенням оптимальних умов для успішної адаптації та інтеграції дитини з поведінковими розладами у освітнє середовище на принципах рівності, толерантності та підтримки.

2. Позитивна поведінкова терапія, характеризується підкріпленням позитивної поведінки дитини через визначення чітких правил, мотивацію щодо їх дотримання та стимулювання похвалою, нагородами, тощо.

3. Сімейний супровід та консультації, що передбачають тісну співпрацю команди психолого-педагогічного супроводу з батьками щодо організації сприятливого мікроклімату у сім'ї та створення сприятливого соціального середовища.

4. Системний підхід, характеризується взаємодією усіх суб'єктів освітнього процесу: педагогів, психологів, соціальних педагогів, корекційних педагогів, адміністрації освітнього закладу, батьків та самих дітей.

Отже, сучасні підходи до психолого-педагогічного супроводу дітей із розладами поведінки характеризуються спрямованістю на комплексну підтримку особистості дитини, її успішну соціалізацію та інтеграцію в освітнє середовище. Важливою є орієнтація команди на потенціал розвитку дитини, її освітні можливості та індивідуальні особливості саморозвитку.

Ефективний психолого-педагогічний супровід передбачає організацію такого освітнього середовища, що сприяє освітній підтримці дитини з розладами поведінки, та передбачає налагодження тісної співпраці та командної роботи педагогів, психологів, соціальних педагогів, корекційних педагогів, батьків та інших учасників освітнього процесу.

### **Список використаних джерел**

1. Єжова Т.Є. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливостями психофізичного розвитку як умова реалізації їх права на освіту. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія : Соціально-педагогічна. 2012. Вип. 18. С. 130-138.

2. Прохоренко Д.О. До проблеми психологічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами в умовах криз. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 2(23). 2023. С. 103-114.

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

4. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : кол. монографія / [авт. кол.: Т.В. Жук, Т.Д. Ілляшенко, Т.Д. Каменщук, А.Г. Обухівська, Г.В. Якимчук] ; наук. ред. А.Г. Обухівська, Т.Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2020. 113 с.

5. Ферт О.Г. Педагогічний супровід дітей із порушеннями психічного розвитку в інклюзивному освітньому процесі. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21(2). С. 73-77.

*Павлишина Н. Б.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Гуль М. В.,  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **СУЧАСНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ КОРЕКЦІЙНО- РОЗВИТКОВОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Процес індивідуалізації, інтеграції та комплексності сучасної освіти вимагає оновлення сучасних підходів до організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Збільшення кількості дітей з порушеннями мовлення, стресові чинники, зумовлені реаліями воєнного стану, потребують зміни у системі сучасної освіти та практики інклюзивного навчання. Сучасна корекційно-розвиткова робота має бути спрямована не лише на корекцію дефектів мовлення, але й на гармонійний розвиток дитини в цілому.

Проблеми організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями мовлення досліджували у своїх наукових працях Г. Блеч, І. Брушневська, О. Гаяш, І. Кузава, Н. Пахомова, Ю. Рібцун, О. Хайдарова та інші.

Так, Г. Блеч та О. Хайдарова виокремлюють наступні основні напрями корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями мовлення: розвиток пізнавальної діяльності, психофізичний та соціально-комунікативний розвиток; удосконалення навичок саморегуляції та саморозвитку дитини; створення оптимальних умов для успішної інтеграції дітей з особливими освітніми потребами [3].

Ю. Рібцун наголошує на важливості мовленнєвого розвитку дитини в процесі корекційно-розвиткової роботи, що характеризується мовленнєвою діяльністю як головного інструменту пізнання навколишнього світу, активної взаємодії та комунікації [5].

Аналіз сучасних наукових розвідок з проблеми дослідження дозволив виокремити сучасні підходи щодо організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з особливими освітніми потребами:

1. Індивідуалізація і диференціація корекційно-розвиткової роботи. Цей підхід характеризується врахуванням індивідуальних особливостей, потреб та можливостей дитини з порушеннями мовлення, типу мовленнєвого порушення, рівень інтелектуального розвитку та психофізичний розвиток дитини в цілому.

2. Комплексність і системність корекційно-розвиткової роботи. Цей підхід характеризується послідовністю та взаємопов'язаністю усіх етапів корекційної роботи, що охоплюють усі сфери розвитку дитини з порушеннями мовлення: когнітивну, емоційно-вольову та мовленнєву сфери.

3. Інтеграція дитини з порушеннями мовлення у загальноосвітній простір. Цей підхід характеризується створенням сприятливого інклюзивного освітнього середовища, яке забезпечить соціалізацію та комунікацію дитини з особливими освітніми потребами та сприятиме зниженню стигматизації учнів з порушеннями мовлення.

4. Активна взаємодія з батьками як з повноцінними учасниками освітнього процесу. Цей підхід характеризується налагодженням тісної комунікації та взаємодії з батьками дитини з порушеннями мовлення через систему консультування та залученням до розробки індивідуальних програм розвитку.

5. Використання сучасних інформаційно-комунікаційних технологій у корекційно-розвитковій роботі. Цей підхід характеризується впровадженням сучасних інформаційних технологій, використанням під час корекційних занять різноманітних інтерактивних логопедичних програм, методів біофідбеку, сенсорної інтеграції, тощо.

6. Орієнтація на розвиток позитивної самооцінки та мотивації дитини з порушеннями мовлення. Цей підхід характеризується спрямуванням зусиль корекційного педагога на формування у дитини впевненості у власних силах,

позитивної та стійкої мотивації до навчання, підтримання позитивного емоційного стану.

Отже, сучасна корекційно-розвиткова робота з дітьми з порушеннями мовлення передбачає індивідуальний підхід до дитини з порушеннями мовлення, її активну інтеграцію та соціалізацію в освітнє та соціальне середовище. Важливу роль у цьому процесі відіграє активна взаємодія корекційного педагога та батьків, як учасників освітнього процесу.

Сучасні підходи до організації корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями мовлення мають орієнтуватися на всебічний розвиток особистості дитини, забезпечення її інтеграції у освітнє середовище та самореалізації у суспільстві в цілому.

### Список використаних джерел

1. Афанасьєва Н.В. Напрямки корекційно-розвиткової роботи з дітьми з порушеннями мовлення на логоритмічних заняттях. *Проблеми реабілітації: Збірник наукових праць* (за матеріалами науково-практичної конференції). Одеса. 2023. С. 18-21.

2. Баранець І.В. Пахомова Н.Г. Особливості порушення комунікативних вмінь у дітей старшого дошкільного віку з порушенням мовлення. *Науковий часопис Нац. пед. ун-ту імені М.П. Драгоманова*. Сер. 19. Корекційна педагогіка та психологія. 2020 р. Вип. 39. С. 19-24.

3. Блеч Г.О., Хайдарова О.С. Корекційно-розвивальне навчання з розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць за ред. В.М. Синьова, О.В. Гаврилова. Вип. ІХ. В 2-х т., том 1. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори. 2017. С. 289-297.

4. Гаяш О.В. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : Науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків. Ужгород : Інформаційно-видавничий центр ЗППО. 2016. 120 с.

5. Рібцун Ю.В. Корекційно-розвиткова складова у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: виклики сьогодення* : зб. матеріалів Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Київ, 21 червня 2018 р.). Київ: Наша друкарня, 2018. С. 140-143.

*Павлишина Н. Б.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Кіфер У. І.,  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Соціалізація – важливий етап розвитку кожної людини, який передбачає активне входження у соціум та набуття правил соціальної взаємодії та комунікації. Досить часто діти з інтелектуальними порушеннями мають труднощі і процесі їх соціалізації, що обумовлені стереотипами та стигматизацією їх особливостей. Тому процес входження такої дитини в соціальне середовище потребує підтримки відповідних фахівців, зокрема корекційних педагогів.

В Україні дослідженням проблеми соціалізації дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі з інтелектуальними порушеннями, займаються такі науковці як, Г. Блеч, А. Колупаєва, Н. Мацько, Т. Сак, В. Синьов, А. Татяничков, О. Хохліна, Н. Ярмола та інші.

Так, А. Татяничков зауважує, що успішна соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями залежить від спеціальної організації корекційно-розвиткової роботи, в процесі якої опора відбувається на методичне забезпечення та практичний досвід [3].

Ю. Шевченко зазначає, що правильно організоване спеціальне навчання і виховання відповідними фахівцями позитивно впливає на процес соціалізації та інтеграції учнів з порушеним інтелектом. Корекція поведінкових проявів сприяє адаптації дитини до умов соціального середовища та забезпечує її входження у освітній простір [5].

Н. Ярмола виокремлює соціальні компетентності, які повинна набути дитина з інтелектуальними порушеннями в процесі соціалізації: адекватна

самооцінка, готовність до комунікації, оволодіння відповідними соціально-побутовими навичками, осмислення власного соціального оточення, просторово-часова орієнтація [6].

Успішність процесу соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями залежить від ряду чинників: сім'ї, освітніх закладів, соціального середовища.

Сім'я виступає первинним та вагомим агентом соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями, що задає подальшу соціальну траєкторію щодо успішної адаптації, інтеріоризації та інтеграції у соціальне, та в подальшому освітнє середовище. Конструктивна робота батьків допомагає ефективно подолати труднощі соціалізації та налагодити комунікацію з однолітками.

Освітні заклади через систему інклюзивного навчання та впровадження спеціальних програм, враховуючи індивідуальні потреби, можливості та освітні труднощі дитини з інтелектуальними порушеннями, виступають вторинними агентами соціалізації, від яких залежить ефективність та успішність інтеграції учня в нове освітнє середовище. Важливою є підтримка з боку педагогічних працівників, команди психолого-педагогічного супроводу, адміністрації освітнього закладу в цілому.

Соціальне середовище, до якого відносяться різноманітні групи підтримки дитини з інтелектуальними порушеннями та громадські організації, надають інформативну та комунікативну підтримку, спряють подолання стереотипів та стигматизації дітей з особливими освітніми потребами. Досить часто громадські організації допомагають батькам обрати правильну стратегію сприяння соціалізації через проведення різноманітних індивідуальних та групових тренінгів, інформаційних кампаній щодо подолання непорозумінь з боку суспільства.

Важливо також здійснювати заходи щодо соціалізації дитини з інтелектуальними порушеннями на засадах індивідуального підходу, що передбачає врахування в процесі взаємодії її індивідуальних особливостей,

рівня психофізичного розвитку, типу особливих освітніх потреб та рівня підтримки.

Отже, успішна соціалізація дітей з інтелектуальними порушеннями можлива лише за умови системної підтримки батьків, освітніх закладів та соціального середовища, взаємодія та співпраця яких спрямована на успішну адаптацію та інтеграцію дитини у освітній та соціальний простір, подолання стигматизації та забезпечення рівних можливостей для спільної діяльності з однолітками.

### Список використаних джерел

1. Блеч Г.О. Соціальні історії як засіб соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 103(3). 2021. С. 37-48.

2. Горбатюк О.Л. Теоретичний аспект формування соціальної компетентності у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку. *Проблеми реабілітації: Збірник наукових праць (за матеріалами науково-практичної конференції)*. Одеса. 2023. С. 53-58.

3. Татяничков А.О. Психолого-педагогічне забезпечення соціалізації учнів з інтелектуальними порушеннями. *Наука і освіта*. 2018. №5-6/CLXX-CLXXI. С. 109-117.

4. Утьосов Я.А. Формування соціальних компетентностей у підлітків з інтелектуальними порушеннями на базі освітніх і реабілітаційних установ. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Серія соціально-педагогічна. Випуск 34., 2020, С. 216-224.

5. Шевченко Ю.В. Особливості розвитку дітей з інтелектуальними порушеннями в сучасному освітньому просторі. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 3(96). 2020. С. 36-46.

6. Ярмола Н.А. Формування соціальної компетентності дітей з інтелектуальними порушеннями. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. 1(16). 2021. С. 393-409.

*Парфенюк С. П.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Брушневська І.М.***

## **ВИКОРИСТАННЯ РОЗВИВАЛЬНИХ ІГОР У ЛОГОПЕДИЧНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ІЗ ЗНМ ІІІ РІВНЯ**

У сучасній логопедичній практиці особливої актуальності набуває використання розвивальних ігор як ефективного методу корекції мовленнєвих порушень у дітей із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) ІІІ рівня [1]. Ця категорія дітей характеризується системним порушенням усіх компонентів мовлення, зокрема звуковимови, лексики, граматики та зв'язного мовлення при збереженому інтелекті.

Гра є провідною діяльністю дошкільника, тому вона слугує природним середовищем для формування мовлення у дітей. Використання розвивальних ігрових технологій у логопедичній роботі дозволяє забезпечити індивідуальний підхід, знизити емоційне напруження та активізувати мовленнєву діяльність. Також ігри виконують роль не лише засобу навчання, а й розвитку пізнавальної сфери та формування позитивної самооцінки [2].

Лепеха Л.П. стверджував, що ефективне застосування ігрових методик у логопедичній практиці є важливим інструментом для досягнення різноманітних корекційних цілей, зокрема, воно сприяє успішній автоматизації та диференціації звуків, що є критично важливим етапом у виправленні звуковимови у дітей з мовленнєвими порушеннями. Крім того, ігрова діяльність стимулює активне поповнення словникового запасу, оскільки в процесі гри діти засвоюють нові слова та їх значення, вчаться використовувати їх у різних контекстах. Не менш значущим є внесок ігор у формування граматичної правильності мовлення, адже ігрові ситуації моделюють реальні комунікативні потреби, спонукаючи дітей до правильного узгодження слів, побудови речень та використання граматичних конструкцій [3].

Ефективними є такі види ігор: дидактичні (наприклад «Хто зайвий?»), сюжетно-рольові (ігри «У магазині», «В лікарні»), мовленнєві рухливі, настільні ігри з мовленнєвим супроводом, драматизації казок. Також все частіше застосовуються цифрові ігрові логопедичні програми, що поєднують інтерактивність та наочність [2; 4].

Соловей Л.О. пише, що саме в умовах ігрової взаємодії діти із ЗНМ демонструють вищу мовленнєву активність, краще засвоюють новий матеріал і швидше долають комунікативні бар'єри. Важливим є емоційний комфорт дитини, можливість вільного висловлювання та позитивне підкріплення з боку дорослого. При цьому вчитель-логопед стає не лише вчителем, а й партнером у грі, що сприяє встановленню довірливих стосунків. Такий підхід дозволяє створити ситуацію успіху для кожної дитини, підвищуючи її мотивацію до подальших занять. Крім того, ігрова діяльність сприяє розвитку у дітей творчої ініціативи та самостійності у мовленні [5].

Отже, розвивальні ігри є необхідною складовою логопедичної роботи з дітьми із ЗНМ III рівня. Вони сприяють формуванню мовленнєвої компетентності, підвищенню навчальної мотивації та гармонійному розвитку особистості дитини. Застосування ігор дозволяє створити умови для корекції мовленнєвих порушень, активізувати мовленнєву діяльність та забезпечити позитивну динаміку у розвитку мовлення.

#### **Список використаних джерел:**

1. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього і дошкільного віку. К.: Слово, 2010.
2. Брушневська І. М. Методичні аспекти використання розвивальних ігрових технологій в логопедичній роботі з дітьми старшого дошкільного віку. *Інклюзія і суспільство*. 2024. № 1. С. 12–17.
3. Лепеха Л.П., Городиська М.Б. Логопедичні ігри для розвитку мовлення. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2014.
4. Калмикова Л.О. Формування мовленнєвої діяльності у дітей: психолого-педагогічний аспект. Київ: Видав. центр, 2008.
5. Соловей Л.О. Методика логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку. Харків: Основа, 2021.

*Полухтович Т. Г.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри соціогуманітарних технологій,  
Луцький національний технічний університет, м. Луцьк*

## **МОДЕЛЮВАННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА**

Усі діти різні: вони бачать, сприймають та відчують світ по-різному, а головне – мають право на здійснення своїх мрій і, беззаперечно, талановиті. Постає питання: як в інклюзивному середовищі вчителям допомогти кожному? Насамперед, у дитину треба повірити, створити середовище, що забезпечує процес пізнання, сприяє особистісному розвитку. Як створити інклюзивне середовище, у якому хочеться навчатись, працювати в умовах учнівського багатоманіття, новокреативити і впроваджувати, змінювати і змінюватись? Якщо діти зростають у справедливості, то вчаться бути справедливими, якщо – у добрі, то вчаться бути добрими... Якщо дітей люблять, – вони зростають щасливими і знаходять своє місце у соціумі. Учителі мають бачити учнів, а потім їхні особливості. Пам'ятаємо про принципи інклюзивної освіти (із Саламанської декларації): кожна дитина має унікальні особливості, інтереси, здібності, усі діти мають навчатися разом [1, с. 20].

Інклюзія – це процес (пошуку кращих рішень),

Інклюзія – це визначення й подолання бар'єрів (накопичення та аналіз інформації),

Інклюзія – це присутність усіх учнів.

Згідно з визначенням ЮНЕСКО «інклюзивне навчання – це процес звернення і відповіді на різноманітні потреби учнів через забезпечення їхньої участі в навчанні, культурних заходах і житті громади та зменшення виключення в освіті та навчальному процесі [1, с. 12].

Утім, розуміння інклюзії сьогодні еволюціонує. Інклюзія стосується не тільки дітей з інвалідністю. В сучасних умовах для нас це кожна дитина, яка потребує підтримки. Розглянемо основні принципи, на яких будується інклюзивна освіта:

- кожна дитина є цінна,
- дитина має навчатись,
- кожна дитина має право на спілкування.

Також інклюзивна освіта передбачає: адаптацію системи до потреб дитини; взаємодію з дорослими та однолітками; задоволення індивідуальних потреб кожної дитини; залучення батьків; гнучкість освітнього процесу, щоб успішними були усі діти; подолання бар'єрів у навчанні.

Розглянемо, які переваги інклюзивного середовища для вчителів і дітей з особливими освітніми потребами. Для вчителів, зокрема, вони вчать краще розуміти індивідуальні особливості учнів; опановують різноманітні педагогічні методики і прийоми; сприймають дітей цілісно. Зазначимо переваги для школярів з ООП: у них поліпшується когнітивний, емоційний, соціальний розвиток; можливість разом з однокласниками змоделювати взаємодію та поведінку; опановувати вміння і навички; орієнтуватися на здібності та інтереси однокласників.

У контексті дослідження вказаної теми, наведемо приклад інклюзивної освіти у Фінляндії, яку можемо вважати прикладом для наслідування. Інклюзивні фінські школи – це політичне рішення країни. Педагоги відвідують консультативні центри підтримки, у яких проговорюють можливі виклики, що значно полегшує їхню роботу в інклюзивному середовищі. Навчальні цілі у фінській освіті є індивідуалізовані. Скажімо, діти, які мають мовні проблеми, використовують на уроках спеціальні гаджети, книжки, картки; навіть у їдальні є спеціальні тарілки для дітей з аутизмом та стоїть на столі дзеркало, щоб така дитина бачила як вона їсть. В умовах школи усі працюють задля спільного добробуту.

Як змоделювати інклюзивне освітнє середовище? Особливий наголос ставимо на слові «спільне». Усі мають почуватися комфортно, розширювати межі пізнання та дій, вільно виражати себе, поділитися власними ідеями. Інклюзивне середовище має забезпечувати рівновагу між організованістю і самостійністю. Це також умови для окремої дитини, але не забуваймо про слово

«спільне». Інклюзивне середовище ми розглядаємо у дихотомії з універсальним дизайном. У ЗУ «Про освіту» є визначення цього поняття [ 2 ]. Універсальний дизайн підтримує гнучкість програм, методик, пошук альтернативних рішень, покрокові інструкції тощо. Назвемо принципи універсального дизайну:

- використання різних форматів навчання;
- учні можуть вибирати між усними і письмовими відповідями;
- групова робота.

Універсальний дизайн підтримує: спільне навчання, диференційоване навчання, оцінювання, засноване на успішності.

Чи є поняття «універсальний дизайн» і «розумне пристосування» ідентичними? Зазначимо, що різниця між ними полягає у певному «масштабі» реалізації. Для прикладу, рампа, похила доріжка (*універсальний дизайн*), яка враховує потреби усіх учасників освітнього процесу. А до «розумного пристосування, як приклад, можна віднести пандуси, тобто тут враховуються вже окремі споживачі.

Отже, розвиваючи інклюзивне освітнє середовище, маємо знаходити бар'єри в докiллi, а не в дiтях.

### Список використаних джерел

1. Порошенко М. Інклюзивна освіта: навчальний посiбник. К. Тов-во «Агенство Україна, 2019.300с. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/inkluzyvne-navchannya/posibniki/inklyuziyavnz.pdf> (дата звернення: 7.04.2025).

2. Про освіту: Закон України (Вiдомостi Верховної Ради (ВВР), 2017, № 38-39, ст.380). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 7.04.2025).

*Поручник І. А.,  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
Науковий керівник: доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Мартинюк Т. А.*

## **ГУМАНІЗАЦІЯ ОСВІТИ ТА РОЗВИТОК ІНКЛЮЗІЇ ЯК ЧИННИКИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ РІВНИХ МОЖЛИВОСТЕЙ ДЛЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

У сучасних умовах освіта набуває вирішального значення для формування соціального капіталу, розкриття людського потенціалу та розвитку особистісної ідентичності.

Світова спільнота дедалі більше зосереджується на гуманізації освітнього процесу та забезпеченні рівних можливостей для всіх учасників, зокрема для дітей з особливими освітніми потребами (ООП).

В Україні питання розвитку інклюзивної освіти стає все більш актуальним у зв'язку з потребою створити комфортне та підтримувальне освітнє середовище для таких дітей. Інклюзивна освіта передбачає організацію навчального процесу таким чином, щоб кожна дитина – незалежно від індивідуальних фізичних, психічних чи соціальних особливостей – мала доступ до якісної освіти в умовах загальноосвітніх закладів. Такий підхід не лише сприяє освітньому прогресу дітей з ООП, а й підтримує їх соціальну адаптацію та включення в суспільне життя.

Україна поступово інтегрує міжнародні стандарти у сфері інклюзивної освіти, зокрема імплементує положення Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю, яка гарантує рівні можливості в доступі до освіти для всіх. Державна політика спрямована на формування інклюзивного освітнього простору шляхом відкриття інклюзивно-ресурсних центрів, розробки індивідуальних програм розвитку та підготовки фахівців, таких як асистенти вчителя і корекційні педагоги.

Правове забезпечення інклюзивного навчання ґрунтується на низці ключових нормативних актів:

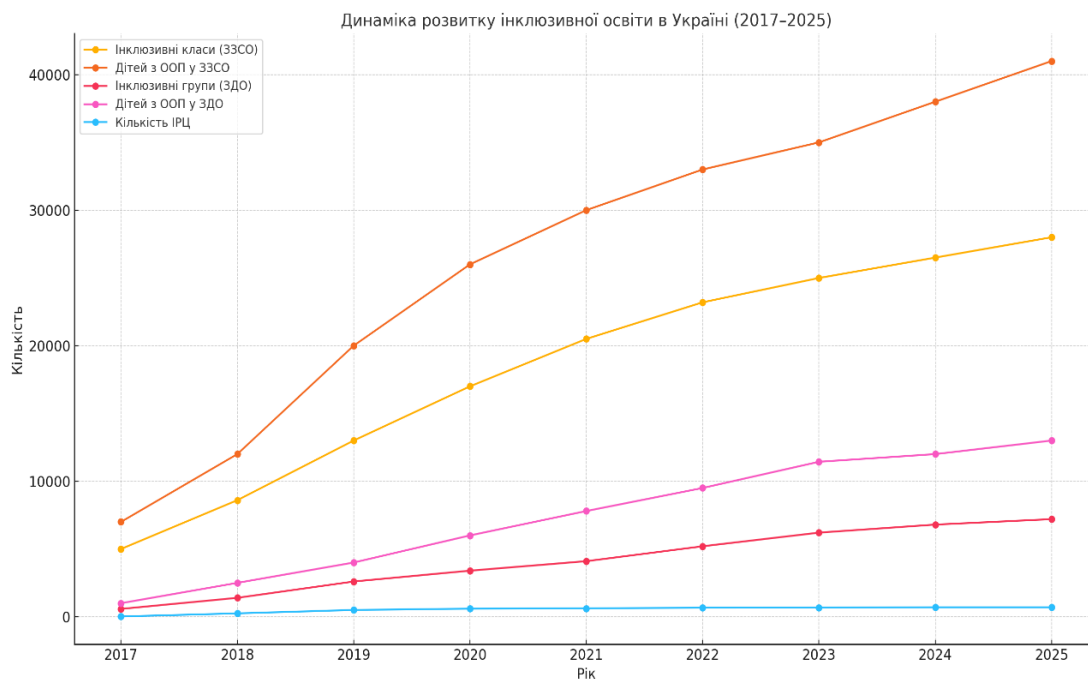
- Закон України «Про освіту» № 2145-VIII від 5 вересня 2017 року;
- Закон України «Про повну загальну середню освіту»;
- Закон України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні»;
- Постанови Кабінету Міністрів України № 957 (від 15.09.2021), № 530 (від 04.04.2019), № 636 (від 10.07.2019).

Важливим кроком стало ухвалення «Концепції розвитку інклюзивної освіти», розробленої Міністерством освіти і науки України, яка визначає стратегічні цілі та пріоритети у цій галузі.

Крім того, в червні 2024 року уряд затвердив Національну стратегію розвитку інклюзивного навчання на 2024–2029 роки та операційний план її реалізації на період 2024–2026 років. Документ передбачає створення безпечного, доступного і якісного освітнього середовища для всіх учасників освітнього процесу, незалежно від індивідуальних потреб і можливостей.

Ці нормативно-правові акти формують комплексне підґрунтя для розвитку інклюзивної освіти в Україні, забезпечуючи права осіб з ООП на рівний доступ до якісної освіти та сприяючи їхній соціальній інтеграції.

Освітня реформа "Нова українська школа" також передбачає принципи доступності, рівності, поваги до особистості дитини. Ця ключова освітня реформа, що стартувала з 2017 року і охоплює всі рівні загальної середньої освіти. Одним з її наріжних каменів є створення школи, дружньої до дитини, у якій враховуються індивідуальні потреби кожного учня, включаючи дітей з особливими освітніми потребами (ООП).



**Рисунок 1.** Динаміка розвитку інклюзивної освіти в Україні у 2017–2025

Аналіз динаміки розвитку інклюзивної освіти в Україні у 2017–2025 роках (рис.1) демонструє позитивну динаміку у контекстах зростання кількості:

- інклюзивних класів у закладах загальної середньої освіти (ЗЗСО),
- дітей з особливими освітніми потребами (ООП),
- інклюзивних груп у дитсадках (ЗДО),
- кількість ІРЦ (інклюзивно-ресурсних центрів).

Незважаючи на позитивні зрушення, процес впровадження інклюзивної освіти в Україні стикається з низкою проблем:

- матеріально-технічне забезпечення: Багато навчальних закладів не мають необхідних ресурсів для створення безбар'єрного середовища та забезпечення спеціалізованого обладнання для дітей з ООП;

- підготовка педагогічних кадрів: Існує потреба в підвищенні кваліфікації вчителів щодо роботи з дітьми з різними видами порушень, а також у формуванні толерантного ставлення до інклюзії.

- суспільні стереотипи: У суспільстві все ще існують упередження щодо дітей з ООП, що може перешкоджати їхній повноцінній інтеграції в освітнє середовище.

Для успішного розвитку інклюзивної освіти в Україні необхідно:

- покращити матеріально-технічну базу закладів освіти, забезпечивши школи необхідним обладнанням та створивши безбар'єрний простір для всіх учнів;
- підвищити рівень підготовки педагогів, запровадивши спеціалізовані курси, тренінги та супервізії для вчителів щодо роботи з дітьми з ООП.
- формувати позитивне ставлення в суспільстві, продовжуючи практику інформаційно-просвітницьких кампаній, які спрямовані на подолання стереотипів та формування культури толерантності;
- забезпечити міжсекторальну співпрацю, покращити взаємодію між освітніми установами, медичними закладами, соціальними службами та громадськими організаціями для комплексної підтримки дітей з ООП та їхніх сімей.

Отже, інклюзивна освіта є важливим кроком на шляху до створення суспільства рівних можливостей, де кожна дитина має право на якісну освіту та повноцінний розвиток. Незважаючи на існуючі виклики, системний підхід та спільні зусилля держави, освітян та громадськості сприятимуть успішній реалізації інклюзивної освіти в Україні.

### **Список використаних джерел**

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. Інклюзивна освіта: від основ до практики. Київ: АТОПОЛ, 2016.
2. Dubkovetska I., Budnyk O., Sydoriv S. Implementing Inclusive Education in Ukraine: Problems and Perspectives. *Journal of Vasyl Stefanyk Precarpathian National University*, 2016, 3(2-3), 99–105.
3. Rybchenko L., Ostrovskii I. Peculiarities of inclusive education of ASD children in Ukraine. *Journal of Education Culture and Society*, 2015, 6(2), 229–239.
4. Шапаренко Г.В., Жук В.В. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями слуху та мовлення: з досвіду роботи загальноосвітніх навчальних закладів м. Києва. Київський університет імені Бориса Грінченка, 2015.

*Приймак С. П.,  
вчитель-дефектолог, вихователь-методист Крупівського НРЦ  
відокремленого дошкільного відділення «Сонечко», м. Ківерці*

## **ТЕХНОЛОГІЯ РОЗВИТКУ ДРІБНОЇ МОТОРИКИ ЗАСОБАМИ КІНЕЗІОТЕРАПІЇ ТА ПАЛЬЧИКОВИХ ІГОР**

Використання на заняттях ігор, особливо важливо під час навчання, адже це створює в здобувачів дошкільної освіти гарний настрій, активізує їхню увагу, яка може розсіюватися під час роботи. Одним з таких видів є "пальчикові" ігри.

**"Пальчикові" ігри** – віршовані рядки, що ілюструються за допомогою ритмічних рухів рук, пальчиків. «Пальчикові» ігри допомагають батькам не тільки розвивати мовлення та інтелектуальні здібності дитини, а й приносять задоволення від проведеного разом часу, допомагають у хвилини плачу, стають у пригоді для створення ритму впродовж дня. Пропонуючи малюку "пальчикову" гру, важливо відразу створити її настрій, правильно вимовляти кожен звук, продумати всі рухи заздалегідь і поступово її повторювати. Особливу радість приносить дитині ситуація, коли всі члени сім'ї разом відтворюють "пальчикову" гру. Спочатку вона може тільки спостерігати за тим, як батьки граються у "пальчикову" гру, поступово включається у "пальчикову" гру окремими звуками та рухами. Важливо, щоб відповідна "пальчикова" гра повторювалась упродовж певного проміжку часу. Наприклад, "пальчикову" гру присвячено весні протягом 2-х перших весняних тижнів. Потім на зміну приходить нова "пальчикова" гра, пов'язана з певною подією, святом, періодом року. Можна виділити певний час для "пальчикової" гри. Наприклад, перед сніданком. Коли лунають слова з гри, гортань дитини вібрує, повторюючи всі звуки, спершу беззвучно, а через деякий час з'являться відтворені склади і слова із запропонованої "пальчикової" гри. Настає і той момент, коли малюк разом з вами показує "пальчикову" гру з пальчиками. Світ „пальчикових" ігор дарує радість і малятам, і батькам.

Це чудовий інструмент раннього розвитку, який не потребує фінансового ресурсу. Лише час та бажання батьків, педагогів. Робота пальців, тісно пов'язана з діяльністю головного мозку, тому погладження, пощипування, стискання у кулачки дитячих пальчиків дуже корисне для розумового розвитку малюка. Сучасні дослідження фізіологів говорять про тісний взаємозв'язок між рухами пальців, кисті та розвитком мислення. Маніпуляції рук впливають на функціонування центральної нервової системи, розвиток мовлення. Прості рухи кистей допомагають зняти загальне напруження, а також власне з рук, розслаблюють губи, що сприяє поліпшенню вимови звуків, розвитку мовлення дитини.

Пальчикові ігри – це не тільки універсальні вправи, а й цікава та весела забава, що дозволяє продуктивно взаємодіяти батькам з дитиною, що допомагає відволікти, розважити, зайняти дитину у дорозі, черзі тощо.

**Кінезіологія** – це наука про розвиток розумових здібностей і фізичного здоров'я через певні рухові вправи. Це своєрідна "гімнастика мозку". З її допомогою процес навчання і виконання будь-якого виду діяльності стає ефективнішим. Завдяки «гімнастиці мозку» організм координує роботу правої та лівої півкуль, розвиває взаємодію тіла й інтелекту. Півкулі мозку людини відповідають за певні функції:

- права півкуля головного мозку – гуманітарна, образна, творча – відповідає за тіло, координацію рухів, просторове і кінестетичне сприйняття;
- ліва півкуля головного мозку – математична, знакова, мовленнєва, логічна, аналітична – відповідає за сприйняття слухової інформації, постановку мети і побудову програм.

Для того щоб творчо осмислити будь-яку проблему, недостатньо лише задіяти обидві півкулі, необхідні їхня взаємодія й синхронізація між ними. Кожна з півкуль є не дзеркальним відображенням іншої, а необхідним доповненням.

**Основна мета кінезіології:** розвиток міжпівкульної взаємодії та синхронізація роботи півкуль головного мозку, що сприяє активізації розумової діяльності.

**Завдання кінезіології:**

- розвиток міжпівкульної взаємодії;
- синхронізація роботи півкуль;
- розвиток дрібної моторики;
- розвиток здібностей;
- розвиток пам'яті, уваги, мислення;
- розвиток мовлення.

Кінезіологічні вправи допомагають подолати стресові ситуації, поліпшити роботу мозку і всього тіла, сприяють гармонійному розвитку особистості та її творчої самореалізації.

Розтягування, дихальні вправи, окорухові вправи, вправи для розвитку дрібної моторики, масаж, вправи на релаксацію поліпшують розумову діяльність, синхронізують роботу півкуль, сприяють запам'ятовуванню, підвищують стійкість уваги, допомагають відновленню мовленнєвих функцій, полегшують процеси читання і письма. Новий навчальний матеріал сприймається дітьми більш цілісно та природно, нібито розумом і тілом, а тому краще запам'ятовується.

Кінезіологічні вправи вдосконалюють механізми адаптації дитячого організму до зовнішнього середовища, знижують захворюваність і роблять життя дитини безпечнішим завдяки розвитку таких якостей, як спритність, сила, гнучкість; вони готують дитину до школи, поступово привчають її витримувати навантаження, проявляти волю; здатні допомогти дитині впоратися зі стресовими ситуаціями і постояти за себе в непростому житті.

Хотілося б звернути увагу ще на кілька важливих моментів щодо проведення кінезіологічних вправ:

- проводити кінезіологічні вправи можна не лише під час "стандартного" навчання, а й дистанційного, творчу діяльність переривати кінезіологічними вправами недоцільно;

- якщо діти мають інтенсивне розумове навантаження, то комплекс вправ краще проводити перед заняттям;

- кінезіологічні вправи мають як негайний, так і кумулятивний, тобто накопичувальний ефект;

- під впливом кінезіологічних тренувань в організмі відбуваються позитивні структурні зміни, у разі інтенсивнішого навантаження – значні зміни.

Вправи кінезіології універсальні. Вони допомагають і дорослим, і дітям. Вони дуже прості у виконанні та не вимагають спеціальної фізичної підготовки. Регулярне виконання цих вправ позбавляє втоми, підвищує концентрацію уваги, сприяє підвищенню фізичної та розумової активності.

Діти з ентузіазмом виконують усі завдання, вони їм дуже подобаються. Деякі ігри можна проводити у формі змагань.

Кінезіологія – дуже цікавий і ефективний метод роботи. Розвиток інтелекту безпосередньо залежить від сформованості півкуль головного мозку та їхньої взаємодії. Зважаючи на це, дуже важливо застосовувати на практиці методи і прийоми кінезіології, що дають змогу «тренувати» мозок у дітей дошкільного, шкільного віку та дітей з особливими освітніми потребами.

### **Список використаних джерел**

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: Т. Піроженко; Авт. кол-в: Н. Гавриш, О. Брежнєва, О. Байєр та ін. К. : Видавництво, 2021. 45 с.

2. Виготський Л.С. Гра та її роль в психічному розвитку дитини. *Питання психології*. 1966. № 6. С. 62–68.

3. Програма розвитку дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку від 3 до 7 років «Віконечко» / за ред. Л. І. Прохоренко. К. : Мандрівець, 2019. 319 с.

4. Приймак С.П. Особливості організації навчання дітей дошкільного віку з ООП під час дистанційного навчання, з використанням інноваційно-корекційних технологій. *Методичні рекомендації*, 2022. С. 62.

*П'явка Д. С.,  
здобувач вищої освіти 3 курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк.  
Науковий керівник: доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сидорук І. І.*

## **ДИДАКТИЧНА ГРА ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

У сучасних умовах розвитку корекційної освіти в Україні особливої актуальності набуває питання пошуку ефективних психолого-педагогічних засобів розвитку мовлення дітей старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ) І рівня.

Загальний недорозвиток мовлення визначається як порушення мовленнєвого розвитку, що характеризується недостатньою сформованістю всіх компонентів мовної системи, зокрема словникового запасу (лексики), граматичної будови (граматики), фонетичної складової та слухової диференціації (фонематичного слуху).

ЗНМ І рівня – найнижчий рівень мовленнєвого розвитку, що характеризується майже повною відсутністю сформованих мовних засобів спілкування. Основними ознаками є вкрай обмежений словниковий запас, що складається переважно зі звукових комплексів та аморфних слів, відсутність фразового мовлення, ситуативне розуміння зверненого мовлення, недорозвиненість граматичних навичок, а також порушення фонетичної сторони мовлення та фонематичного сприйняття. Проте, вчасне виявлення та кваліфікована робота з дітьми дає змогу значно покращити їхні мовленнєві навички та підвищити рівень соціальної інтеграції.

Одним із провідних засобів, що сприяє активізації мовленнєвої діяльності, розвитку комунікативних умінь і творчого потенціалу дітей старшого дошкільного віку з ЗНМ І рівня виступає дидактична гра. Її використання створює сприятливі умови для розвитку пізнавальної активності, емоційної сфери, самовираження та адаптації дітей із мовленнєвими

порушеннями в соціальному середовищі. Під час гри дитина активно пізнає світ, розвиває навички спілкування та діяльності, що є основою мовленнєво-ігрової практики. Завдяки цьому діти закріплюють отримані знання, мовленнєві вміння та навички в нових умовах, поглиблюючи їх через власний інтерес до ігрового процесу.

М. Вашуленко зазначає, що дидактична гра є формою творчої діяльності та праці, яка веде до пізнання навколишнього світу. Для дитини гра є природною формою активності, що охоплює всі сторони її особистісного розвитку. Головна особливість таких ігор полягає в тому, що вони розробляються дорослими з конкретною педагогічною метою: розвитку мовлення, сенсорного виховання, ознайомлення з навколишнім середовищем тощо. Вони можуть містити наочні матеріали (картинки, предмети, іграшки) або будуватися виключно на словесній основі.

Ігрова діяльність дітей дошкільного віку із ЗНМ має свої специфічні риси, які необхідно враховувати в корекційній роботі. Для таких дітей характерна знижена інтелектуальна активність і пізнавальна пасивність, що призводить до недостатньої предметної діяльності. У зв'язку з цим педагог повинен ретельно добирати навчальний матеріал, організовувати заняття у формі гри та чітко формулювати цілі.

Словесні ігри сприяють інтелектуальному розвитку дітей, активізують мислення, допомагають використовувати набуті знання в нових контекстах. Такі ігри передбачають вирішення мисленнєвих завдань: опис предметів, відгадування за описом, складання розповідей тощо. Ігрові мовленнєві ситуації – створюють потребу у спілкуванні, допомагають дітям вирішувати мовленнєво-мисленнєві завдання.

У корекційній роботі також широко використовуються мовленнєві ігрові вправи для розвитку різних аспектів мовлення: звукової культури: «Знайди місце звука в слові», «Хто як кричить?»; збагачення словника: «Назви одним словом», «Скажи навпаки»; граматично правильного мовлення: «Знайди пару», «Чиї діти?»; діалогічного мовлення: «Розпитай у товариша»; монологічного

мовлення: «Що буває взимку?»; комунікативної спрямованості: «А що якщо б...», «Як ти розумієш це слово?».

На відміну від інших видів діяльності, у грі домінує певний мотив, найчастіше це прагнення до перемоги. Для дітей із ЗНМ I рівня перемога в ігровій діяльності відіграє значну роль, оскільки допомагає правильно виконувати поставлені дидактичні завдання. Гра сприяє розвитку дитини, допомагаючи їй досягати нових рівнів знань і навичок.

Ефективність використання дидактичних ігор залежить від правильного добору матеріалу, відповідності завдань мовленнєвим можливостям дітей, дотримання принципів наочності, послідовності й доступності. Важливим є створення позитивного емоційного фону, що сприяє підвищенню мотивації дітей до мовленнєвої активності.

Отже, ігрова діяльність є ключовим засобом навчання та мовленнєвого розвитку дошкільного віку, особливо дітей із ЗНМ. Вона сприяє розвитку пізнавальної активності дитини, комунікативних умінь та загальному особистісному зростанню дитини. Завдяки грі створюються умови для засвоєння нових знань, закріплення мовленнєвих навичок, розвитку зв'язного мовлення, граматичної правильності, фонетичної точності та збагачення словника.

### **Список використаних джерел**

1. Богуш А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників. Мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навчально-методичний посібник / Н.І. Луцан. Київ: Слово, 2008. 187 с.

2. Кондукова С. В. Особливості застосування гри в системі дошкільного сенсорного виховання дітей із загальним недорозвиненням мовлення / Н.В. Базима. Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів. 2015. №1. С. 15-21.

3. Рібцун Ю. В. Звукові намистинки. Формування мовленнєвої полікомпетентності дошкільників. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Тернопіль: Мандрівець, 2020. С. 88-130.

4. Трофименко Н. М., Головка Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дітей дошкільного віку з недорозвиненням мовлення за допомогою ігор. Неперервна професійна освіта і наука. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2019. 48-53 с.

*Рібцун Ю. В.,  
кандидат педагогічних наук,  
старший науковий співробітник,  
старший науковий співробітник відділу логопедії,  
Інститут спеціальної педагогіки і психології  
імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м. Київ*

**СТРУКТУРНИЙ АНАЛІЗ ПРОГРАМИ З КОРЕКЦІЙНО-  
РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ КРІЗЬ ПРИЗМУ КРИТЕРІЇВ ЯКОСТІ  
ОСВІТИ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ  
МОВЛЕННЄВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Підвищення якості освіти є наразі одним із найважливіших гуманітарних питань, що формує стандарт нового покоління. Якість освіти є інтегральною характеристикою освітньої системи, що відображає ступінь відповідності реальних освітніх результатів нормативним вимогам, соціальним і особистісним очікуванням (І. Дичківська, В. Кремень, Т. Лукіна, О. Ляшенко, О. Савченко та ін.) [2].

Готовність педагогічного колективу до підвищення якості освітнього процесу є однією з обов'язкових умов реалізації концепції Нової української школи (НУШ) [4] та Закону України «Про освіту» (ст. 41. Стратегія якості як основа освітньої політики) [3].

Критеріями якості освіти в НУШ є: а) індивідуальні освітні досягнення учнів; б) ступінь професіоналізму педагогів; в) рівень організації освітнього процесу; г) якість управлінської діяльності у закладі загальної середньої освіти; д) інноваційні процеси.

Підтвердимо наявність відповідних критеріїв якості освіти в авторській Програмі з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення [5].

Як свідчить концепція, Нова українська школа передбачає самостійне отримання знань, самовдосконалення і саморозвиток школярів. Індивідуальні освітні досягнення учнів – це не лише рівень загальнонавчальних і предметних

знань, умінь, навичок і компетенцій, а й розвиток мислення, творчих здібностей, соціальної активності.

В авторській програмі передбачений виклад матеріалу у формі таблиць, які складаються з трьох колонок: 1) маршрутні точки розвитку; 2) шляхи корекційно-розвивальної та навчально-виховної роботи; 3) орієнтовні результати проведеної роботи. Саме змістом третьої колонки передбачено реалізацію учнецентрованого підходу (термін Ю. Рібцун), як-от: «Учень / учениця: спостерігає за предметами та явищами оточуючого середовища, емоційно реагує на них; обстежує, порівнює, використовуючи різні аналізатори...».

Запровадження інноваційних процесів, як одного із критеріїв якості освіти, передбачає уведення нового у цілі, зміст, методи, форми навчання та виховання, організацію сумісної діяльності педагога та учнів [1].

У програмі з корекційно-розвивальної роботи для молодших класів закладів загальної середньої освіти репрезентовано змістове наповнення з 11 напрямів, як-от: нейрофізіологічно-мовленнєвий, діяльнісно-мовленнєвий, емоційно-ціннісний, когнітивно-мовленнєвий, мотиваційно-активізуючий, просодичний, фонологічно-фонетичний, лексико-граматичний, синтаксично-інформативний, рецептивно-орфографічний, соціально-комунікативний.

Наступним критерієм якості освіти в НУШ є організація освітнього процесу – системи заходів зі структуризації та здійснення діяльності учнів і педагогів, спрямованої на досягнення цілей освіти, оволодіння школярами певним освітнім рівнем, набуття та закріплення необхідних знань і навичок, формування внутрішньої культури та розвиток їх особистості.

Так, авторською програмою передбачено удосконалення усіх складових психомовленнєвої діяльності, а це потребує від педагогів застосування специфічних прийомів, спрямованих на полірівневу підтримку учнів у різних корекційно-розвивальних напрямках.

Як свідчить концепція, Нова українська школа забезпечує впровадження педагогіки партнерства. У цьому зв'язку професіоналізм педагогів

розглядається як системний феномен, який виражає рівень володіння педагогом професійною діяльністю, що проявляється у сформованості професійної компетентності та її складових, у суб'єктності, інноваційності та самореалізації педагога.

В розробленій програмі ефективність корекційно-розвивальної роботи забезпечується тісною узгодженою співпрацею команди психолого-педагогічного супроводу (логопед, дефектолог, учителі початкових класів, фізичної культури, музики, батьки), тому біля кожного з намічених завдань стоїть одна чи кілька літер: Л означає, що основне навантаження виконуваної роботи припадає на учителя-логопеда, Д – учителя-дефектолога, В – вчителя початкових класів, П – практичного психолога, М – вчителя музики, Ф – вчителя фізкультури; кілька літер, розташованих поряд, означають, що ці завдання виконуються спільними зусиллями педагогів (авторська ідея Ю. Рібцун).

Нова українська школа забезпечує осмислення кожним педагогом планування і результативності власної діяльності та усвідомлення відповідальності за якість освіти, що надається. Саме тому управління сучасним освітнім закладом включає: правильний обґрунтований вибір цілей і завдань закладу; вивчення та аналіз наявного рівня виховної та освітньої роботи; систему планування; виявлення та поширення передового педагогічного досвіду; використання сучасних досягнень педагогічної науки; контроль і перевірка поставлених завдань.

В авторській науково-практичній розробці, з метою допомоги школярам у виконанні навчальних завдань, запропоновано використовувати різні види опор, тому біля кожного з орієнтовних результатів програми стоїть одна або кілька літер : З – зорова опора – увага до зорового (предметного, графічного) матеріалу, наочний супровід, зоровий зразок; С – слухова – акцент на слухове сприймання; К – кінетична – динамічне виконання, руховий зразок; КС – кінестетична – статичне утримання, м'язові відчуття; І – інтелектуальна – повторення інструкції, її деталізація, пояснення, навідні запитання; Е –

емоційна – посмішка, погладжування по руці, голові (авторська ідея Ю. Рібцун).

Розроблена програма розрахована на педагогів різного кваліфікаційного рівня – від спеціаліста до фахівця вищої категорії, адже запропонований програмовий матеріал розписано досить детально, що значно спрощує складання календарно-тематичного планування. Отже, за нею можуть працювати і початківці, які тільки-но розпочали свою професійну діяльність з дітьми з особливими освітніми потребами.

Нова українська школа підкреслює важливість забезпечення якості виховного процесу, формування в учнів ціннісних орієнтирів.

Авторською програмою передбачено «виховання спрямованості уваги на нові слова, значення яких є недостатньо зрозумілими», «виховання креативного бачення вирішення проблемних завдань», «виховання бажання пізнавати внутрішній світ людей» та ін.

НУШ – це комфортне психологічне середовище. Саме тому в програмі зазначено, що «учень / учениця підтримує атмосферу дружельюбності (в родинному колі, серед однокласників, друзів), позитивні стосунки; відчуває, де йому / їй перебувати комфортно, використовує це місце для відпочинку та емоційного відновлення; відкрито проявляє емоції у соціально-прийнятних формах (коректній словесній, фізичній, творчій); при потребі вміє захистити себе, виражати відчуття власної гідності...».

Нова українська школа враховує міжпредметну інтеграцію та мультидисциплінарні зв'язки. Тож у програмі, зокрема, зазначено: «Учень / учениця проявляє інтерес до пізнавальної, дослідницької, мовленнєвої діяльності; дивується новому, розмірковує, знаходить у предметах, явищах оточуючої дійсності раніше незнайомі сторони, запитує у дорослих, уточнює власні знання з певних тем; наперед визначає та оцінює власні можливості під час виконання роботи (можу-не зможу-потребуватиму допомоги)...».

Концепція НУШ передбачає обов'язковий розвиток критичного мислення. В авторській програмі зазначено, що «учень / учениця помічає помилки

(навмисні – педагога, ненавмисні – власні), неточності: 1) зорові: а) малюнкові (нісенітниця, відсутність деталей); б) графічні (неправильно написані букви зі спотвореними, зайвими, відсутніми елементами); в) орфографічні (зайві, пропущені, переставлені букви, малі замість великих і навпаки, відсутність апострофа тощо); 2) слухові: а) музичні (спотворення знайомої мелодії, порушення темпу, ритму, мелодики); б) фонологічні (заміни, змішування, уподібнення звуків, букв); в) фонетичні (вимовні)...» (Рібцун, 2024).

Доречним для зазначеного контексту може стати вислів американського письменника та психолога Zig Ziglera: «Якщо ти можеш щось уявити – ти можеш цього досягти». Нами розроблений авторський алгоритм, створений з окремих компонентів за допомогою афірмацій, в яких міститься коротка фразоформула установки як на загальне покращення психоемоційного стану учня, так і на стимулювання позитивних змін у подоланні мовленнєвих труднощів.

Результати всеукраїнського дослідження, проведеного Міністерством освіти і науки України, свідчать, що 78% респондентів вважають наявність доброзичливих стосунків між учнями та вчителями ознакою якісної освіти, 54% вважають таким критерієм цікаві уроки, 47% – професійних учителів, 41% – доброзичливі стосунки між учнями, відсутність булінгу або дискримінації, 37% – безпечне перебування у школі.

Отже, якщо своїми авторськими розробками, зокрема «Програмою з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення» та навчальним посібником «Подолання труднощів пізнавального розвитку дітей з особливими мовленнєвими потребами», ми не зможемо забезпечити відсутність загроз життю та здоров'ю школярів у закладі загальної середньої освіти, то всі інші критерії якості освіти в них ураховані та презентовані в достатньому обсязі, адже якісна освіта – це якісне майбутнє.

### **Список використаних джерел**

1. Дичківська І. Інноваційні педагогічні технології : підр. К. : Академвидав, 2025. 304 с.

2. Енциклопедія освіти / Нац. акад. пед. наук України. К. : Юрінком Інтер, 2021

3. Закон України «Про освіту» (зі змінами 2025 рік №2145-VIII від 05.09.2017, ред. від 21.11.2021 р.). URL: [https://urst.com.ua/act/pro\\_osvitu](https://urst.com.ua/act/pro_osvitu)

4. Нова українська школа. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

5. Рібцун Ю. В. Програма з корекційно-розвиткової роботи «Корекція розвитку» для 1-4 класів спеціальних закладів загальної середньої освіти для осіб з тяжкими порушеннями мовлення. К. : Видавець Цибульська В. О., 2024. 198 с. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/743608/>

**Садова І. Я.,**

*здобувач другої вищої освіти I курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сергєєва В. Ф.*

## **ТЕАТРАЛІЗОВАНА ДІЯЛЬНІСТЬ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

У сучасних умовах перебудови національної освіти на засадах гуманізації, демократизації та особистісно орієнтованого підходу одним із пріоритетних завдань дошкільної освіти є необхідність надання дітям не лише знань, а й забезпечення розвитку їхнього творчого потенціалу – їхніх здібностей і обдарувань. Про це йдеться, зокрема, у новій редакції Базового компонента дошкільної освіти в Україні (2021 р.). Один з обов'язкових освітніх напрямів «Дитина у світі мистецтва» засвідчує, що під час перебування у закладі дошкільної освіти дитина має набути мистецько творчу компетентність – здатність практично реалізовувати свій творчий та художньо естетичний потенціал, оволодіти елементарною обізнаністю у специфіці видів мистецтва, зокрема театрального.

У зв'язку зі змінами нормативно законодавчої бази та гуманізацією відносин в освітньому просторі виникає потреба в подальшому вдосконаленні процесу навчання, виховання та розвитку дітей з особливими освітніми

потребами, одне з провідних місць серед яких посідають діти з порушеннями інтелектуального розвитку (ППР). Це обумовлено стійкою тенденцією поширення нових варіантів поєднання порушень на тлі або в сукупності з інтелектуальними порушеннями, значним збільшенням кількості дітей із цими порушеннями в закладах як спеціальної, так і інклюзивної освіти (В. Бондар, І. Дмитрієва, А. Колупаєва, С. Миронова, В. Синьов, М. Супрун, Н. Тарнавська, А. Шевцов, Д. Шульженко та ін.).

Інтелектуальні порушення вважаються доволі складною особливістю перебігу розвитку дитини. Автори наукового видання «Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку» С. Трикоз та Г. Блеч зазначають: *«Інтелектуальні порушення – це системне порушення пізнавальної діяльності, що має зворотний – затримка психічного розвитку – та незворотний характер...Така особливість дитини не обмежує її можливості розвиватися та жити в суспільстві, маючи власні перспективи. Інтелектуальні порушення – лише особливий розвиток дитини, котрий не вичерпує всіх її потенційних можливостей»* [5, с. 4].

Порушення інтелектуального розвитку поділяються на такі види: легкий (IQ 50–70), помірний (IQ 35–49), тяжкий (IQ 25–49), глибокий (IQ 24 та нижче) ступені. Діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня є найбільш масовою групою серед усіх дітей з вадами інтелекту. Вони, як правило, мають незначні порушення пізнавальної та емоційно-вольової сфер діяльності. «Незважаючи на труднощі формування уявлень і набуття знань та навичок, за умови організованого корекційно розвивального навчання та використання спеціальних методів, прийомів та засобів, діти з інтелектуальними порушеннями легкого ступеня мають можливості для розвитку та навчання», – вказують дослідники С. Трикоз та Г. Блеч [5, с. 7].

Нині в Україні створюються передумови для інтеграції дітей з інтелектуальними порушеннями в активне життя суспільства, здійснюється цілеспрямована розробка та реалізація програм освітньої інклюзії для таких дітей. Поняття інклюзії (англ. inclusion – включення; франц. inclusif – той, хто включає в себе; лат. include – заключаю, включаю) – означає процес активного

включення в суспільні стосунки всіх громадян, незалежно від їхніх фізичних, інтелектуальних, культурних, мовних, національних та інших особливостей [4].

Організація творчої діяльності у закладі дошкільної освіти з інклюзивним навчанням є вагомим ресурсом підвищення рівня творчої й соціальної активності дитини з інтелектуальними порушеннями, який забезпечує її різносторонній розвиток – фізичний, розумовий, емоційний, моральний, а також здійснює корекційний вплив на організм і психіку такої дитини.

Значний освітній й корекційний потенціал у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями, зокрема легкого ступеня, в умовах закладу дошкільної освіти має театралізована діяльність.

Питання психокорекційного впливу мистецтва, зокрема театрального, й творчої діяльності на гармонійний розвиток дитини у своїх наукових працях піднімають такі дослідники, як І. Дмитрієва, Т. Добровольська, У. Дутчак, Л. Куненко, І. Левченко, О. Тіунова, О. Філь, І. Чернуха, Т. Шейкіна та ін.

*«Театралізована діяльність – це художня діяльність, що пов'язана зі сприйманням творів театрального мистецтва і відтворенням в ігровій формі набутих уявлень, вражень, почуттів, є одним із найефективніших засобів педагогічного впливу на розвиток особистості дитини. Водночас, вона виступає як специфічний вид дитячої активності, один із найулюбленіших видів творчості»,* – наголошує дослідниця О. Олійник [3, с. 10].

Театралізована діяльність стає дієвим корекційним, освітньо пізнавальним, загально розвитковим засобом у роботі з дітьми з інтелектуальними порушеннями за доцільної педагогічної організації та оптимального добору методів і способів впливу. Освоєння театральних дій дітьми дошкільного віку з ППР починається з уміння бачити і розрізняти дії у реальному житті, розуміти їх розвиток і перебіг. Потім педагоги відпрацьовують уміння свідомо виконувати задані дії, диктовані не тільки реальними, а й уявними обставинами. І насамкінець – вміння, добираючи дії, створювати певний образ.

Театралізована діяльність дітей може бути представлена заняттями з музики, образотворчого мистецтва, хореографії, рідної мови, культури мовлення, сценічного мовлення, сценічного руху. Беручи участь у театралізованій діяльності, діти вчаться переборювати боязкість, невпевненість, сором'язливість, проявляють і розвивають художню обдарованість (мовленнєвотворчу, образотворчу, предметно перетворювальну), стають активними учасниками освітнього процесу. Театралізована діяльність допомагає сформувати у дітей правильну модель поведінки в сучасному світі, підвищити загальну культуру, долучати їх до духовних цінностей.

Театралізована діяльність дітей має зв'язок із сюжетно рольовою грою. Поєднання театралізованої гри (показ спектаклю) із сюжетно рольовою (гра в театр) дає можливість об'єднати дітей загальною ідеєю, переживаннями, дозволяє дитині проявити свою індивідуальність, активність і творчість. В театралізованих іграх розвиваються різні види дитячої творчості: художньо мовленнєва, музично ігрова, танцювальна, сценічна, вокальна [3].

Терапія мистецтвом, зокрема театралізованою діяльністю, сприяє сенсорному розвитку дітей, формує мотиваційну компоненту, сприяє диференціації сприйняття, дрібних рухів руки, що впливає на розумовий розвиток дитини. Така психотерапевтична робота допомагає дитині з ППР легкого ступеня відволіктись від переживань; емоційно розвантажитись; подолати почуття самотності, страхів, тривожності; усунути від конфліктних міжособистісних і сімейних відносин [2].

Створене освітньо корекційне середовище за допомогою терапевтичного впливу театралізації сприяє керованості розумового, мовленнєвого, творчого розвитку дітей із ППР легкого ступеня, забезпечує цілеспрямованість і поступальний характер корекційного процесу, а також уможлиблює широкі динамічні зв'язки з оточенням.

«Мистецтво є, з одного боку, джерелом нових позитивних переживань особистістю будь-якого віку, що викликає креативні ідеї, способи задоволення в тому або інакшому вигляді, а з іншого боку є засобом реалізації

психотерапевтичної та психокорекційної роботи», – йдеться у публікації колективу авторів – Ю. Бохонкової, О. Пелешенко, М. Кобиляцької [1, с. 23].

Отже, театралізована діяльність як організаційна форма роботи у закладі дошкільної освіти, що має мистецьку спрямованість, оперує значним корекційним й психотерапевтичним потенціалом, зокрема у взаємодії з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку легкого ступеня.

### Список використаних джерел

1. Бохонкова Ю. О., Пелешенко О. В., Кобиляцька М. В. Психологічні особливості використання видів арт-терапії в різні вікові періоди. *Теоретичні і прикладні проблеми психології*. 2021. № 1. С. 15–25. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp\\_2021\\_1\\_4](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Tipp_2021_1_4)
2. Оленів З. П. Арт-терапія в інклюзивній освіті. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія* : Зб. наукових праць. Випуск 11. Київ. : Вид-во НПУ, 2013. С. 24.
3. Олійник О. М. Театрально-ігрова діяльність в умовах дошкільного навчального закладу : навч.-метод. посіб. Кам'янець-Подільський : Волощук В. О., 2017. 163 с.
4. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 08.06.2018 №609. URL : <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-primirnogo-polozhennya-pro-komandu-psihologo-pedagogichnogo-suprovodu-ditini-z-osoblivimi-osvitnimi-potrebami-v-zakladi-zagalnoyi-serednoyi-ta-doshkilnoyi-osviti>
5. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків : Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.

**Сахарук К. В.,**  
*старший викладач кафедри внутрішньої та сімейної медицини,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **НЕЙРОІГРИ ЯК ІННОВАЦІЙНИЙ ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Сучасна система спеціальної та інклюзивної освіти в Україні зазнає глибоких змін, орієнтуючись на дитиноцентричний підхід, індивідуалізацію та технологічну інноваційність. Одним із актуальних напрямів є застосування

нейроігор – спеціалізованих цифрових або аналогових вправ, розроблених для стимуляції роботи мозку, розвитку когнітивних функцій і підвищення рівня саморегуляції у дітей з ООП.

Поняття «нейроігри» охоплює комплекс вправ, спрямованих на тренування таких функцій, як увага, пам'ять, логічне мислення, мовлення, моторика, просторове сприймання. Їх ефективність ґрунтується на принципах нейропластичності – здатності мозку до адаптації та створення нових нейронних зв'язків [1].

Серед переваг нейроігор: гейміфікація процесу навчання, індивідуалізація завдань, стимуляція сенсомоторної та когнітивної активності, інтеграція з іншими методами корекційно-розвиткової роботи [2; 6].

Нейроігри ефективно застосовуються на індивідуальних заняттях з логопедами та дефектологами, у груповій роботі в інклюзивних класах, а також як частина комплексної нейропсихологічної корекції [3; 7].

Серед рекомендованих цифрових ресурсів – NeuroNation, CogniFit, Lumosity, а також українські комплекси: «Розумники», «NeuroPlay», «Smart Koza» [4; 5].

Пілотне впровадження нейроігор в інклюзивному навчанні засвідчує покращення довільної уваги, зменшення проявів гіперактивності та зростання пізнавальної мотивації [8; 9].

Отже, нейроігри – це ефективний інструмент інклюзивної освіти, який забезпечує індивідуалізоване, цікаве та науково обґрунтоване навчання. Їх впровадження потребує методичної підтримки педагогів і моніторингу результатів.

### **Список використаних джерел**

1. Андреева О. В. Використання нейроігор у корекційно-розвитковій роботі з дітьми з ООП // Актуальні проблеми інклюзивної освіти. – 2023. – № 1. – С. 56–62.
2. Коваль Н. М., Іванюк О. С. Нейропсихологічний супровід дітей з розладами спектра аутизму в умовах інклюзивного навчання // Освітній дискурс. – 2022. – № 1. – С. 103–110.

3. Чорна Л. В. Інноваційні технології в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами: можливості нейроігор // Педагогіка і психологія: теорія і практика. – 2024. – № 2. – С. 88–94.

4. NeuroNation. Scientific research behind NeuroNation brain training [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.neuronation.com/science> – Назва з екрана. – Дата звернення: 20.05.2025.

5. Lumosity. Lumosity Science: Research and efficacy of cognitive games [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://www.lumosity.com/en/legal/science/> – Назва з екрана. – Дата звернення: 20.05.2025.

6. Chernov V., Makarova T. Neurogames in inclusive education: cognitive impact and engagement // European Journal of Inclusive Education. – 2023. – Vol. 3, No. 1. – P. 45–53.

7. Ministry of Education and Science of Ukraine. Recommendations for the use of digital educational tools in inclusive settings. – Kyiv : MES of Ukraine, 2022. – 24 p.

8. Havryliuk M., Petrenko A. Digital neurotechnology in special education: national experience and global trends // Ukrainian Journal of Educational Studies and Information Technology. – 2023. – Vol. 11, No. 4. – P. 22–31.

9. UNESCO. Technology for inclusion: guidelines on using digital tools for learners with disabilities. – Paris : UNESCO Publishing, 2023. – 60 p.

10. World Health Organization. Improving the lives of children with developmental disabilities: evidence-based recommendations. – Geneva : WHO, 2022. – 74 p.

*Саховська С. М.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
Науковий керівник: доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сидорук І.І.*

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНОЛОГІЇ ЯК ЗАСІБ ПОДОЛАННЯ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Писемне мовлення – одне із найважливіших засобів комунікації, самовираження та когнітивного розвитку дитини. У молодшому шкільному віці відбувається інтенсивне формування навичок письма та читання, що супроводжується активним становленням відповідних психолінгвістичних механізмів. Ці процеси є складними когнітивними актами, в яких беруть участь

фонематичний слух, пам'ять, увага, зорово-моторна координація, граматичне мислення. Часто на цьому етапі виявляються порушення писемного мовлення, які можуть стати перешкодою для успішного навчання. У зв'язку з цим особливо актуальним є впровадження інноваційних технологій у корекційно-розвиткову роботу з дітьми, які мають труднощі в опануванні писемного мовлення.

Питання формування писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку висвітлено в наукових розвідках Н. Деркач, С. Дорошенко, З. Захарчук, І. Кирей, Г. Коваль, В. Трунова, Я. Пасічник, М. Пентилюк та ін.

Існує широкий спектр різних порушень письма при дислексії і дисграфії – від легких до тяжких форм: пропуски окремих букв або складів у слові, переставляння їх місцями, іноді дзеркальне написання букв, а також проблеми зі словами і структурою речення. Дитина може пропускати цілі слова або писати їх кілька разів, не дотримуватися інтервалів між словами (особливо це стосується прийменників); слова в реченні можуть зливатися, речення не має меж: відсутня велика буква на початку речення, крапка вкінці.

При дисграфії характерні проблеми з почерком (постійно змінюється розмір букв, вони нерозбірливі, спотворені, відсутні з'єднувальні елементи між ними); учень часто «не бачить» межі лінійок у зошиті, букви сповзають униз, виходять за поля тощо.

До основних причин порушень писемного мовлення в молодших школярів відносять:

- недостатній рівень сформованості фонематичного слуху;
- лабкий розвиток дрібної моторики;
- порушення мовленнєвого розвитку в дошкільному віці;
- наявність неврологічних або психофізіологічних чинників.

Дитина з тяжкою формою дисграфії може написати текст набагато краще з допомогою асистента вчителя. Цей учень може добре сформулювати речення, проте, коли починає його записувати, через малий обсяг оперативної пам'яті забуває дослівну побудову і збивається. У такому разі він не перечитує те, що

вже написав, а продовжує з того місця, на якому, як йому здається, він зупинився. Це призводить до багаторазового повторення слів та інших помилок [2]. Варто, щоб дитина завжди промовляла вголос речення, перш ніж записати свою думку. Під час диктування краще, щоб дитина для початку зосередилася на вимові й письмі, не намагаючись запам'ятати велику частину тексту. Не варто перевантажувати її оперативну пам'ять. До того ж бажано, щоб спочатку дитина писала про те, що вже добре знає. Так вона почуватиметься впевненіше [1].

Інноваційні технології відкривають нові можливості для роботи з учнями, які мають порушення писемного мовлення. До таких технологій належать:

1. Інтерактивні програмні засоби (наприклад, «Розвивайко», «Говоруша», «Логопедія+»), які допомагають тренувати фонематичний слух, орфографічну уважність, формують навички аналізу та синтезу мовного матеріалу.

2. Мультимедійні презентації (яскраві візуальні матеріали в поєднанні з аудіо супроводом стимулюють зорово-слухову пам'ять та допомагають дітям краще засвоїти орфографічні та граматичні правила).

3. Використання інтерактивних дошок та планшетів (робота на сучасних пристроях дозволяє залучати учнів до активної взаємодії, що підвищує мотивацію та адаптує завдання до індивідуальних можливостей дитини).

4. Онлайн-платформи та ігрові ресурси (наприклад, «LearningApps», «МійКлас») пропонують інтерактивні вправи з корекції письма, що робить навчання цікавим і динамічним.

Дієвим є мультисенсорний підхід (*почуй – вимов – подивись – напиши; подивись – вимов – закрив рукою – уяви – напиши – перевір*), оскільки він впливає на різні види пам'яті, сприяє формуванню асоціативного мислення, урізноманітнює нудний процес вивчення букв і подобається дітям. Розвивається візуальне, аудіальне і тактильне сприйняття. Є багато способів використання цього підходу. Дітям подобається писати пальцем у повітрі [2]. Фахівець може писати букву на спинці дитини, коли вона пише в зошиті,

особливо якщо є труднощі з написанням. Можна писати на спині дитини або на її долоні і просити, щоб дитина назвала цю букву тощо [1].

Успіх значною мірою залежить від настрою і мотивації. Якщо дитина постійно засмучена через свої невдачі, що їх підкреслює дорослий, вона швидко втрачає ентузіазм. Для початку нехай пише якомога більше. Головне при цьому: не втрачати зміст. Корисно писати короткі есе на тему, цікаву для дитини. Дорослий може допомогти їй сформулювати головну ідею [2]. Краще, наприклад, просто допомогти учню записати домашнє завдання, ніж зосереджуватися на самому процесі написання слів.

Таким чином, інноваційні технології є ефективним інструментом у подоланні порушень писемного мовлення в учнів молодшого шкільного віку. Вони сприяють розвитку когнітивних здібностей, підвищують мотивацію до навчання та забезпечують індивідуалізацію освітнього процесу. Однак успіх корекційної роботи залежить від правильної методики використання цих засобів та комплексного підходу до розвитку мовлення дитини.

#### **Список використаних джерел**

1. Тихонова К.С. Труднощі навчання: дислексія, дисграфія, диспраксія, дискалькуляція. Харків: Ранок, 2021. 152 с.
2. Dyslexia: a practitioner's handbook / Gavin Reid. Publication details: Chichester, West Sussex: Wiley Blackwell, 2016.
3. Dyslexia. Chris Stanway and Lorna Miles. British Association for Adoption and Fostering, associated with work. London: BAAF, 2012. 88 pages.

**Семенюк А. О.,**  
здобувач вищої освіти I курсу  
Спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»  
Волинський національний університет імені Лесі Українки  
**Науковий керівник:** кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Брушневська І. М.**

#### **ОРГАНІЗАЦІЯ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ООП В ЗДО В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

У сучасному суспільстві дитина з особливими освітніми потребами (далі – ООП) сприймається як повноправний учасник освітнього процесу, котрий

володіє рівними правами з іншими дітьми. Однак через індивідуальні особливості психофізичного розвитку вона потребує спеціально організованої педагогічної підтримки. Відповідно до Закону України «Про освіту», кожна дитина, незалежно від наявності тих чи інших порушень, має право на доступ до якісної освіти, адаптованої до її потреб та можливостей [1].

Комплексна підтримка, яку надають фахівці різного профілю (психологи, дефектологи, логопеди), сприяє позитивній динаміці розвитку дитини: активізуються її пізнавальні процеси, зміцнюється емоційно-вольова сфера, формується мотивація до навчання й соціальної взаємодії. Такі результати є свідченням ефективності корекційно-розвивальної роботи.

Так, завдання корекційно-розвивальної роботи охоплюють різні аспекти розвитку дитини. Одним з таких завдань є подолання труднощів у навчанні, яке визначається як основний етап для подальшого розвитку. Бордюг Ю. підкреслює, що цей процес є необхідним для забезпечення подальшого успіху [2, с. 96]. Крім того, першочоговим напрямом є розвиток когнітивних здібностей. Сургова С. Ю. зазначає, що стимулювання вищих психічних функцій є необхідним для нормального розвитку дитини [3, с. 32].

Проте на шляху організації такої роботи важливим фактором є адаптація до сучасних умов, зокрема, до нових форм навчання, які стали актуальними через глобальні виклики, як пандемія COVID-19 та війна в Україні. Пандемія змусила освітні заклади переходити на дистанційне навчання, і це стало важливим кроком до забезпечення безперервності освітнього процесу, зокрема для дітей з ООП. Дистанційне навчання забезпечило можливість для таких дітей не тільки залишатися в освітньому процесі, але й отримувати корекційну підтримку в умовах обмеженого доступу до традиційних форм навчання.

Згодом, війна в Україні створила ще більше труднощів. Багато дітей були змушені покинути свої домівки або перебувати в умовах, де фізичне навчання стало неможливим. В умовах війни дистанційне навчання стало необхідним для забезпечення стабільності та продовження навчального процесу, зокрема для дітей з ООП [4, с. 71, 72].

Корекційно-розвивальна робота в умовах дистанційного навчання включає низку стратегій, серед яких найважливішими є адаптація навчальних програм, створення персоналізованих завдань та застосування інклюзивних методів роботи. Завдяки цьому кожна дитина отримує необхідну підтримку для подолання труднощів, які виникають під час навчання в умовах дистанційної освіти.

Інноваційні технології відкривають нові можливості для розвитку дітей з ООП. Саме їх використання фахівцями в освітньому процесі сприяє ефективному навчанню, розвитку та соціалізації дітей. Інтерактивні платформи, відеозв'язок, спеціалізовані мобільні додатки, програми для розвитку мовлення, пам'яті та уваги створюють умови для індивідуалізації підходів до навчання. Однак важливо зазначити, що для досягнення максимальної ефективності, педагогам необхідно володіти методами інтеграції таких інструментів у навчальний процес.

Робота з батьками є важливою складовою частиною корекційно-розвивальної роботи, адже саме батьки часто є основними партнерами в навчальному процесі дітей з ООП, особливо в умовах дистанційного навчання. Педагогам важливо організувати систему інформування батьків про особливості навчального процесу, надати їм рекомендації щодо організації навчального середовища вдома, а також активно залучати їх до участі в корекційних заняттях [5, с. 24].

Психологічна підтримка в умовах дистанційного навчання займає важливе місце, оскільки діти з ООП потребують не лише педагогічної, але й емоційної підтримки. Враховуючи специфіку ситуації, пов'язану з війною, надання психологічної допомоги має бути організовано так, щоб забезпечити стабільність емоційного стану дитини, не допустити її ізоляції від соціуму та забезпечити відчуття безпеки.

Оцінювання результатів корекційно-розвивальної роботи в умовах дистанційного навчання має базуватися на індивідуальному підході до кожної дитини. Важливою складовою є регулярний моніторинг прогресу та корекція

планів навчання в разі потреби. Застосування електронних портфоліо, онлайн-щоденників спостережень, опитувальників і діагностичних методик систематизує результати та робить процес оцінювання більш прозорим і доступним [31, с. 114].

Отже, організація корекційно-розвивальної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами в умовах дистанційного навчання є складним, але водночас надзвичайно важливим завданням сучасної освіти. Така діяльність вимагає адаптації методик і підходів до індивідуальних потреб кожної дитини, залучення фахівців різного профілю, активної участі батьків та використання цифрових ресурсів, які забезпечують доступність, гнучкість і безперервність навчального процесу.

### **Список використаних джерел**

1. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. Відомості Верховної Ради України. 2017. № 38–39. Ст. 380.
2. Бордюг Ю. Модель формування готовності вихователів до роботи з дітьми в умовах спеціальних груп закладів дошкільної освіти. Педагогічний процес: теорія і практика, 2018, № 4. С. 97-104.
3. Сургова С. Ю. Корекційна педагогіка : методичні вказівки. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2022. 32 с.
4. Лазарович Н. Нові підходи до підготовки фахівців дошкільної освіти в умовах переходу на дистанційне навчання. Освітній простір України. 2015. № 5. С. 70–73.
5. Цимбал-Слатвінська С. В. Проблеми дистанційного корекційно-розвиткового процесу: модифікація співпраці логопеда та батьків. Інноваційна педагогіка. 2021. № 32 Т.1. С. 23–26.
6. Куц М. Є. Упровадження інноваційних комп'ютерних технологій у освітній процес нової української школи. Сучасна початкова освіта: погляди молодих дослідників: матеріали I Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції. м. Ніжин, 30 травня 2024 року. С. 113–114.

*Сергеева В. Ф.,*  
*кандидат педагогічних наук,*  
*доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,*  
*Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **АСЕРТИВНІСТЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ УЧИТЕЛЯ- ДЕФЕКТОЛОГА**

Сучасний розвиток України, зумовлений соціально економічними, політичними та науково технічними чинниками, засвідчує активізацію переосмислення підходів до значущих індивідуальних та загально суспільних цінностей, нове розуміння соціальних стереотипів та міжособистісної взаємодії, утвердження актуальних гуманістичних й демократичних орієнтирів особистості. Реалії суспільного сьогодення детермінують осучаснення освітньої галузі. На часі – педагогіка партнерства. Відтак, учитель має стати не просто передавачем предметних знань, а виступати в ролі компетентного консультанта, помічника, організатора освітнього процесу. В останні десятиліття кардинально змінило діяльність системи освіти запровадження інклюзії у закладах освіти. «Концепція інклюзивної освіти – концепція, яка відображає одну з головних демократичних ідей – усі діти є цінними й активними членами суспільства», – йдеться в публікації Н. Кучерук [4].

В інклюзивному просторі сучасної освіти однією із найбільш затребуваних є діяльність педагога-дефектолога, яка спрямовується на забезпечення повноцінного розвитку дітей з психофізичними порушеннями, їхню інтеграцію та адаптацію у середовище дітей з нормотиповим розвитком. «Професійна діяльність вчителя-дефектолога, – акцентує науковиця О. Гаяш, – включає в себе різні види соціально педагогічної, реабілітаційної, консультативно діагностичної, психотерапевтичної, корекційної діяльності» [2].

«Сучасний педагог-дефектолог – це професіонал, що має володіти високим рівнем фахової, методичної й психологічної готовності виконувати розширений спектр професійної діяльності в умовах ... інклюзивної освіти» [6, с. 40].

У налагодженні взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами непересічне значення мають особистісні якості педагога-дефектолога – толерантність, орієнтація на особистість дитини, щирість, цілеспрямованість, широкий світогляд, самокритичність, відповідальність, гнучкість, конгруентність та ін. Однією з рис, що допомагають учителю-дефектологу ефективно здійснювати професійну діяльність в інклюзивному середовищі закладу освіти, є асертивність.

Поняття «асертивність» та «асертивна поведінка» вважаються відносно новими у психолого педагогічній науці та практиці. Серед закордонних та вітчизняних авторів, що плідно вивчали феномен асертивності, варто назвати таких, як Є. Андрієнко, М. Баркер, Ф. Бруно, І. Зінов'єва, Р. Елберт, А. Елліс, М. Еммонс, Ф. Ланж, С. Мельничук, Д. Річардсон, В. Ромек, Т. Пауелл, М. Сміт, Є. Нікітін, О. Нікітіна, Н. Подоляк, В. Семиченко М. Сміт, Т. Скрипаченко, С. Стаут, Н. Харламенкова, Т. Яценко та ін.

У психологічному словнику поняття *асертивність* (англ. assertiveness – надмірна настирливість) розуміється як уміння людини впевнено і гідно поводитись, наполегливо відстоювати свої права чи точку зору, не зневажаючи прав інших [1].

Асертивна поведінка присутня в міжособистісній комунікації. Її можна охарактеризувати, як впевненість людини у своїх словах та діях, як уміння домовлятися, враховуючи інтереси опонентів. Це впевнений, партнерський («на рівних») стиль спілкування. Асертивну поведінку ще називають гідною, дипломатичною, впевненою.

Доволі влучно описує асертивну поведінку дослідник В. Козич, «Асертивність ... проявляється в самоствердженні особистості; свідомому прийнятті вимог інших без страху ... Асертивна людина не діє на шкоду іншим, поважає чужі права, при цьому з повагою і до самої себе. Вона може переконати інших надати їй допомогу, ставитися до неї люб'язно, домовитися і знайти компромісне вирішення проблеми. Їй притаманне позитивне відношення до людей і адекватна самооцінка. Для асертивної поведінки характерним є

спокій, складається враження, що людина розслаблена. Мовлення такої людини виразне і зрозуміле, погляд відкритий. Людина, що поводить себе асертивно, створює навколо себе приємну атмосферу. Вона відчувається впевнено ще й тому, що добре орієнтується у сформованій ситуації. Вона нічого не навіює собі заздалегідь, уміє зустрічати гідно невдачу» [3, с. 139].

Вчена Т. Скрипаченко, досліджуючи погляди Дж. Вольпе – психолога, спеціаліста в галузі психотерапії, клінічної психології і психіатрії, зазначає, що асертивність особистості проявляється у поведінці особистості у таких 4 характеристиках:

- здатності вільно виражати свої думки та почуття;
- вмінні чесно, відкрито і адекватно спілкуватися з людьми;
- активності орієнтації на життя;
- самоповаги як здатності обирати себе в будь-яких ситуаціях [7, с. 200].

Людина, якій притаманна асертивна поведінка, характеризується повагою до себе та інших, здатністю регулювати свою поведінку, вмінням відкрито виражати свої почуття і точку зору [5].

Асертивність особистості учителя-дефектолога розкривається у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема у побудові з ними взаєностосунків, спілкування; вмінні контролювати та регулювати власну поведінку, діяти рефлексивно, відповідально й самостійності в прийнятті рішень; доводити й грамотно аргументувати свою позицію; уміло користуватись невербальними засобами і технологіями; моделювати поведінку співрозмовника; взаємодіяти з колегами-фахівцями та батьками дітей; безболісно й продуктивно виходити із складної педагогічної ситуації тощо.

Асертивність належить до т.з «м'яких навичок» або «soft skills», що в умовах сучасної освіти, зокрема у закладі освіти з інклюзивним навчанням, набувають особливої соціально значущої й освітньо корекційної ваги. Тому, закономірно, що одним із векторів професійного удосконалення учителя-дефектолога є розвиток соціальних навичок, зокрема асертивності. Асертивність допомагає учителю-дефектологу накопичувати й застосовувати

позитивний досвід вирішення різноманітних проблем; визнавати права інших; здійснювати вмотивовані вчинки; визначати і задіювати найбільш важливе й прийнятне забезпечення особистісно орієнтованої освітньо корекційної діяльності, що спрямована на усебічний розвиток всіх потенційних можливостей, соціальну адаптацію, самореалізацію й самовизначення дитини з особливими освітніми потребами.

Асертивність в професійній діяльності учителя-дефектолога виявляється у:

- формуванні взаємин з дітьми з особливими освітніми потребами на основі взаєморозуміння, взаємоповаги, співпраці;
- гуманізації й особистісно орієнтованій спрямованості освітньо корекційного процесу;
- створенні такої морально психологічної атмосфери у класі (групі), яка б сприяла дитячій ініціативі й творчості;
- уважному ставленні до особистості дитини, до проблем її становлення і зростання, до її оточення; вивченні умов її життєдіяльності;
- забезпеченні вільного духовного збагачення особистості дитини; сприянні формуванню адекватного ставлення до себе, до інших людей, до світу;
- створенні умов для розвитку самосвідомості особистості дитини; допомозі в її самоствердженні;
- вихованні почуття поваги до оточуючих та власної гідності;
- розвитку здатності дитини висловлювати свою думку, не боячись заперечень; вміння зберігати власну «автономність», уникаючи тиску з боку інших людей.

Асертивність учителя-дефектолога має базуватися на його професіоналізмі, компетентності, значному арсеналі позитивних особистісних якостей, зокрема на педагогічній емпатії, рефлексії, емоційній стійкості та прихильному ставленні до дітей з особливими освітніми потребами.

Отже, асертивність є важливою, детермінантою рисою педагога-дефектолога, що здійснює органічний й цілеспрямований вплив на ефективність його професійної діяльності.

### Список використаних джерел

1. Галицький В. М., Мельник О. В., Синявський В. В. Соціально-психологічний словник. Київ, 2004. 250 с.

2. Гаяш О. В. Основні аспекти діяльності вчителя-олігофренопедагога в сучасних умовах. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Збірник наукових праць. Випуск №12 (2019). URL : <https://aqce.com.ua/vipusk-n12-2019/>

3. Козич І. В. Асертивна поведінка як новоутворення процесу формування конфліктологічної компетентності майбутнього педагога вищої школи. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2014. № 1. С. 135–143. URL : [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu\\_ped\\_2014\\_1\\_20](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vznu_ped_2014_1_20)

4. Кучерук Н. М. Створення сприятливих умов для забезпечення прав та можливостей осіб з особливими освітніми потребами в особистісно орієнтованому освітньому середовищі. *Педагогіка партнерства як основа розвитку суб'єктів освітньої діяльності в умовах НУШ* : матеріали наук.-практ. конф., 23 квітн. 2019 р. URL: <https://conf.zippo.net.ua/?p=170>

5. Мельничук С. К. Соціально-психологічні особливості формування асертивності у процесі професійного становлення майбутніх педагогів вищої школи та управлінців. *Теорія і практика сучасної психології*. Запоріжжя. 2018. № 5. С. 27–30.

6. Сергеева, В. (2023). До питання формування організаційно-управлінської компетентності майбутніх вчителів-дефектологів. *SWorldJournal*, 2(17-02), 39–45. <https://doi.org/10.30888/2663-5712.2023-17-02-031>

7. Скрипаченко Т. В. Асертивність особистості : дефініції та особливості. В кн.: *Psychological patterns of social processes and personality development in modern society* : scientific monograph Riga: Baltija Publishing. 2024 С. 198-220. URL : <http://www.baltijapublishing.lv/omp/index.php/bp/catalog/view/514/13634/28538-1>.

*Сергеева В. Ф.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Ковалишин І. В.,  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **АРТ-ТЕРАПІЯ ЯК СУЧАСНА КОРЕКЦІЙНА МЕТОДИКА ГАРМОНІЗАЦІЇ Й РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Виховання та навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку вимагає значних педагогічних зусиль, високого рівня майстерності та спеціальних підходів. Для цього необхідно не лише обрати ефективні методи допомоги, але й розробити комплекс психосоціальних та педагогічних заходів, які сприятимуть інтеграції дитини в колектив (а згодом і в соціум) та оптимізації її психічного розвитку. Важливу роль у вирішенні цього питання відіграє створення системи психокорекції, яка забезпечить підтримку всім учасникам освітнього процесу, при цьому в першу чергу орієнтуючись на потреби дитини.

Низький рівень розвитку пізнавальних процесів, емоційно-вольової сфери, порушення керівних функцій, а також труднощі в комунікаціях і соціалізації ускладнюють застосування стандартних методів психокорекції при роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку або значно знижують їхню ефективність. Це все спонукає до пошуку ефективних засобів психокорекції, які б дозволили нівелювати перераховані вище труднощі та корегувати відразу кілька основних видів поведінкових розладів та їх проявів. Одним із таких засобів, який може реалізувати поставлені завдання, є арт-терапія.

У психокорекційній практиці арт-терапія розглядається як набір методик, що базуються на використанні різних видів мистецтва в унікальній формі. Ці методи завдяки стимулюванню творчих проявів у дітей з порушеннями

інтелектуального розвитку сприяють корекції психоемоційних, поведінкових та інших порушень особистісного розвитку [1].

Сутність арт-терапії полягає в терапевтичному та корекційному впливі на індивіда через мистецтво. Результати досліджень Л. Терлецької свідчать, що завдяки терапії мистецтвом можна навчити дитину виражати почуття в соціально прийнятній формі; розвивати емпатію та позитивні емоції; формувати почуття внутрішнього контролю та порядку; сприяти розвитку уваги до власних почуттів; зміцнювати почуття власної гідності [3].

О. Мішкулинець акцентує увагу на таких основних функціях арт-терапії, як компенсаторна, розвиваюча, навчальна [2].

Компенсаторна функція полягає в тому, що фокус діяльності особистості переноситься з тих сфер взаємодії з оточуючим світом, де вона не може досягти успіху, у зону, де їй доступний контроль та ефективний вплив.

Механізм впливу розвиваючої функції такий: завдяки вдосконаленню навичок та їхньому частішому використанню, суб'єкт розширює зону власного контролю та активніше взаємодіє з оточенням.

Ефективність реалізації навчальної функції досягається через використання вже сформованих навичок, що дозволяє здійснювати гнучкий перехід від наявних умінь дитини до тих, які їй необхідно освоїти.

Щодо використання арт-терапії у роботі з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку, А. Хіля та І. Саранча зауважують, що вона дозволяє створити атмосферу довіри, побудувати дружні відносини, задовольнити психологічні потреби; сприяє підвищенню впевненості у своїх можливостях; покращує розуміння й усвідомлення власних переживань [4].

Як зазначає С. Березка, на відміну від більшості корекційних методик, арт-терапія використовує «мову» візуальної та пластичної експресії, що є особливо важливим у роботі з дітьми, які мають порушення інтелектуального розвитку, оскільки саме невербальне вираження є більш природним для них. Крім того, арт-терапія не ставить за мету «навчити» дитину конкретним видам

мистецтва, а здійснює терапевтичний вплив через сам процес творчості та мистецтва [1].

Арт-терапія є альтернативним способом пізнання себе та світу через мистецтво, самовираження та встановлення комунікації з іншими. Вона сприяє розвитку різних сфер (емоційної, вольової, особистісної) та стабілізації внутрішнього світу особистості дитини з інтелектуальними порушеннями. Крім того, може допомогти в знятті психофізичного й психоемоційного напруження, зменшенні проявів агресії чи аутоагресії, стабілізації емоційних станів. Разом з тим її застосування не вимагає від дитини високого рівня інтелектуального потенціалу, а основною метою даного засобу психокорекції є гармонізація й розвиток особистості через самовираження та сублимацію, що допомагає вирішити низку специфічних проблем у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку [3].

Арт-терапевтична робота з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку може реалізовуватися у двох формах: індивідуальній та груповій. Найчастіше використовується саме індивідуальна форма, адже вона дає змогу: реалізувати диференційний та індивідуальний підходи до дитини під час арт-терапевтичного процесу; якісно засвоювати запропонований матеріал й ефективно здійснювати корекційно-компенсаційну роботу; обирати зручний час для дитини, коли її здатність до опанування матеріалу, концентрація та бажання працювати є найвищими [4].

Проте, попри всі переваги індивідуальної форми арт-терапії, її основним недоліком є те, що дитина позбавлена можливості розвивати досвід соціальної самореалізації. Тому доцільно чергувати індивідуальні та групові заняття арт-терапією, адже саме остання дозволяє дитині з інтелектуальними порушеннями стати частиною колективного творчого процесу, де, спостерігаючи та наслідуючи поведінку інших, вона може відчувати свою успішність та отримати задоволення від цього [4].

Завдяки широкому спектру технік арт-терапія ефективно реалізовує принцип індивідуального підходу в корекційній роботі, враховуючи

компенсаторні можливості кожної окремої дитини, та сприяє її саморозкриттю в тій чи іншій діяльності (зазвичай провідній), орієнтуючись на позитивні риси та сильні сторони. Все це створює можливості для всебічного розвитку особистості дитини з інтелектуальними порушеннями. Адже згідно з концепцією творчого раціонального підходу (О. Вознесенська та інші), терапевтичний вплив арт-терапії активізує не лише фізіологічні, а й психологічні ресурси особистості, зокрема інтелектуальні та емоційні [1].

На відміну від інших методів психокорекції, арт-терапія допомагає подолати труднощі та ускладнення, пов'язані зі специфікою розвитку дітей з порушенням інтелектуального розвитку. Це підвищує ефективність психокорекційного впливу та сприяє всебічному розвитку дитини [2].

Отже, підсумовуючи вище сказане, можна стверджувати, що арт-терапія є універсальним методом психокорекції у роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку. Вона враховує специфічні особливості розвитку таких дітей і дозволяє одночасно охопити кілька проблемних сфер, що сприяє швидкому та ефективному корегуванню наявних порушень. У роботі з даною категорією дітей арт-терапія може застосовуватися для діагностики, психокорекції, профілактики, а також для розвитку їхнього як психічного, так і фізіологічного стану.

### **Список використаних джерел**

1. Березка С. В. Особливості психокорекції поведінкових розладів дітей з порушенням інтелектуального розвитку засобами арт-терапії : дис. ... к. психол. н. : 19.00.08 / Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України. Київ, 2019. 279 с.
2. Мішкулинець О. О. Використання арт-терапевтичних методик в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Психологія : теорія і практика*. 2018. Вип. 2(2). С. 76-87.
3. Терлецька Л. Г. Психологія здоров'я : арт-терапевтичні технології : навч. посіб. Київ : видавничий дім «Слово». 2016. 128 с.
4. Хіля А. В., Саранча І. Г. Арт-терапевтичні технології в освітній соціалізації дітей з інтелектуальними порушеннями. *Вектор сучасної педагогічної та психологічної науки в Україні та країнах ЄС*. 2020. С. 696-691.

*Сергеева В. Ф.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Савоник Т. П.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет  
імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ АРТТЕРАПІЇ В КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ**

На сучасному етапі суспільного розвитку кількість дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення збільшилася порівняно з попередніми десятиліттями і має тенденцію до подальшого зростання. Тому питання подолання недорозвиненням мовлення дітей – одне з найважливіших у сучасній корекційній педагогіці.

Питання корекційної роботи з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення піднімаються у дослідженнях О. Белової, Н. Пахомової, Ю. Рібцун, В. Тарасун, Н. Шиліної, М. Шеремет, А. Яковенко та інших.

Загальне недорозвинення мовлення характеризується порушенням усіх компонентів мовленнєвої системи, яка охоплює звукову і змістову сторону при нормальному слухові та інтелекті. ЗНМ включає в себе низку особливостей, що виявляються при різних його рівнях: труднощі формування пізнавально-комунікативної діяльності, недорозвинення емоційно-вольової сфери, уповільнений розвиток зв'язного мовлення.

Досконале володіння рідною мовою в дошкільному дитинстві є передумовою вирішення завдань розумового, естетичного і морального виховання. Чим раніше дитина засвоїть рідну мову, тим вільніше вона зможе нею користуватися в майбутньому. Оволодіння мовленням, мовою та її граматичною будовою дає дітям можливість вільно мислити, ставити питання,

робити висновки та міркувати про різноманітні зв'язки між предметами та явищами.

У сучасній корекційній педагогіці в пріоритеті пошук ефективних технологій, завдяки яким можна оптимізувати процеси навчання й виховання особистості, забезпечити якнайкращий розвиток усіх функцій організму дитини, зокрема і мовлення. Однією із таких перспективних технологій є арттерапія, що передбачає широке використання в освітньо корекційному процесі різних засобів мистецтва.

Проблема освітнього й корекційного потенціалу засобів арттерапії вивчалася багатьма науковцями, такими як І. Біла, О. Вознесенська, О. Деркач, К. Василенко, В. Верховинець, В. Діденко, З. Кісарчук, Ю. Косенко, О. Лавріненко, М. Лещенко, О. Рудницька та ін. Особливості практичного застосування арттерапії у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами розглянуто в роботах Л. Нікішиної, Л. Федоткіної, Л. Вадрус, Н. Некряч, О. Образцової та ін.

Використання елементів арттерапії дослідники, зокрема Н. Квітка, І. Кравченко, В. Литвиненко, Ю. Рібцун, А. Харківська та ін., вважають доцільними та ефективними у роботі з дітьми з загальним недорозвиненням мовлення. Адже впровадження нестандартних, творчих, немедичних засобів впливу створює більше шансів для корекції і розвитку мовлення та інших психічних процесів дитини [1; 2; 3; 5; 6].

Сутність арттерапії полягає в тому, що вона розуміється методом психотерапії, в процесі якого використовуються різні види мистецтва (література, музика, живопис, скульптура, кіно, театр, хореографія тощо) з метою корекції порушень у дітей з особливими освітніми потребами, зокрема у дітей з ЗНМ. «Всі види мистецтва впливають на особистісне зростання людини. У комплексі ж вони підсилюються та роблять велику справу – духовно збагачують та облагороджують людину», – акцентує науковець В. Литвиненко [3, с. 10].

До арттерапевтичних засобів, що здійснюють корекційно терапевтичний вплив, відносять: образотерапію (використання засобів образотворчого мистецтва), бібліотерапію (організація читання), казкотерапію (слухання та моделювання казок), музикотерапію (слухання та сприймання музики), драмотерапію (драматизації та інсценування), танцювальну терапію (організація танців), пісочну терапію (взаємодія з піском), кольоротерапію (опанування кольорів та їх відтінків), імаготерапію або лялькотерапію (образна ігрова діяльність з ляльками) тощо.

У публікації О. Міщенко та А. Маркозової читаємо: «Арттерапія – це один із видів інтерактивних технологій, який забезпечує індивідуальний підхід до кожної дитини як засіб вільного самовираження і самопізнання, створення атмосфери довіри, як спосіб соціальної адаптації та формування ціннісного ставлення до себе й навколишнього світу. У логопедичній роботі використання арттерапевтичних засобів набирає значущості та наукового обґрунтування як нетрадиційних та доцільних у комплексі із традиційними корекційними методиками» [4, с. 274].

Арттерапія забезпечує розвиток невербального спілкування та активізує розвиток спілкування вербального (експресивного мовлення), сприяє розвитку загальної та дрібної моторики, координації рухів, фантазії, уяви, креативності, концентрації уваги тощо. У процесі використання арттерапевтичних методик діти грають, фантазують, творять, емоційно збагачуються, вербалізують свої думки та почуття. У такий спосіб вони не лише збільшують словниковий запас, а й навчаються розуміти та інтерпретувати оточуючий світ.

У працях науковців зазначається, що найбільш сензитивним щодо застосування арттерапевтичних методик є старший дошкільний вік (5–7 років), оскільки на цьому віковому етапі у дитини вже сформовано на необхідному рівні мовленнєві й рухові навички; розуміння видів мистецтва та уміння малювати, ліпити, конструювати тощо; відповідний віку рівень мислення і самосвідомості, що в цілому є основою організації арттерапевтичної роботи [3].

Застосування арттерапевтичних елементів є доцільним на різних етапах корекційно логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з загальним недорозвиненням мовлення.

Так, використання арттерапії в діагностичній роботі усного мовлення дітей є допоміжною складовою, оскільки засоби мистецтва, музики, малюнку, казки, драматизації забезпечують створення «ситуації успіху», сприяють встановленню контакту з дитиною, доброзичливого мікроклімату; налаштовують дитину на гру, а не на процес її обстеження. Діагностичні методики на основі арттехнік дозволяють більш точно визначити рівень сформованості у дітей дошкільного віку з ЗНМ імпресивного та експресивного мовлення (фонетико фонематичних процесів, лексико граматичної будови, комунікативних навичок у різних формах зв'язного мовлення з його просодичним оформленням), дослідити психоемоційний стан, який суттєво може впливати на розвиток усного мовлення та якість комунікації названої категорії дітей.

Арттерапія в логопедичній роботі визначається як форма корекційного впливу на розвиток мовлення дитини в процесі емоційної взаємодії з нею під час творчої діяльності. Використання арттерапії у корекційно логопедичної роботі відбувається під час комунікації; формування початкових навичок (артикуляційної моторики, розвитку дихання, голосу, дрібної моторики, номінативного словнику тощо); розвитку лексико граматичної сторони мовлення. Арттерапія сприяє створенню ситуації заохочення, творчій зацікавленості, позитивному настанню дитини. Корекція порушення мовлення у дітей за допомогою арттерапевтичних засобів, як зазначає у своїй науково методичній праці дослідниця В. Литвиненко, «здійснюється за рахунок створення арттерапевтичного середовища, в якому мають місце позитивні переживання, креативно мовленнєві потреби, а значить необхідність у пошуку засобів їх задоволення в тому чи іншому виді мистецтва» [3, с. 5].

Отже, можемо підсумувати, що засоби арттерапії мають значний корекційний потенціал у роботі з дітьми дошкільного віку з загальним

недорозвиненням мовлення. Арттерапія допомагає залучити дитину до процесу корекції мовленнєвих порушень безпосередньо, створюючи цікаву й емоційно насичену атмосферу, що спонукає дитину до словотворчості, самовираження й активної комунікації.

### Список використаних джерел

1. Квітка Н. Арт-терапевтичні технології як засіб корекційно-розвиткового впливу. URL : <https://lib.iitta.gov.ua/>;
2. Кравченко І. В. Розвиток мовлення дітей дошкільного віку засобами зображувальної діяльності. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). 2019. № 14. С. 137–147.
3. Литвиненко В. А. Застосування арттерапії в логопедичній роботі з дошкільниками та молодшими школярами. Навч.-метод. посіб. Суми : Вид-во СумДПУ ім А. С. Макаренка, 2011. 112 с.
4. Маркозова А., Міщенко О. Використання елементів арттерапії у профілактичній роботі із запобігання розвитку дисграфії у дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення третього рівня. Міжнародний науковий журнал Грааль науки. 2023. № 29, липень. С. 273–280.
5. Рібцун Ю. В. The use of ART therapy in speech correction work with children with special speech needs. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти : зб. матеріалів VI Міжнародної наук.-практ. інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 6–7 липня 2022 р.). ТОВ «Меркьюрі-Поділля, м. Вінниця, Україна, pp. 428–431.
6. Харківська А. Арт-техніки у корекційній роботі з дітьми з мовленнєвими порушеннями. Освіта. Інноватика. Практика. 2024. Том 12. № 4. С. 48–52. URL : <https://doi.org/10.31110/2616-650X-vol12i4-008>.

*Сидорук І. І.,  
доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*  
*Антонюк Н. М.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **РОЗВИТОК ПІЗНАВАЛЬНОЇ АКТИВНОСТІ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Розвиток особистості кожної дитини є пріоритетним завданням сучасної освіти, родинного виховання та державної політики, що зафіксовано в Державній національній програмі «Освіта» («Україна ХХІ століття»). Особливої уваги потребують діти з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР), для яких надзвичайно важливими є раннє виявлення труднощів у навчанні, створення сприятливого освітнього середовища, а також взаємодія фахівців на медичному, психологічному, педагогічному та соціальному рівнях.

На сучасному етапі розвитку педагогіки та психології особливої актуальності набуває проблема активізації пізнавальної діяльності дітей з ПІР, оскільки пізнавальна активність є базовим мотивувальним чинником їх навчальної діяльності. Уміння навчатися, опановувати новими знаннями, застосовувати їх у нестандартних ситуаціях вимагає цілеспрямованого розвитку інтелектуальної сфери, що є складним завданням, зокрема, для учнів молодшого шкільного віку із ПІР.

Пізнавальна активність – це індивідуальна якість особистості, що характеризується прагненням дитини самостійно отримувати знання про навколишній світ, готовністю до самонавчання, проявами цілеспрямованості, наполегливості, рефлексії, ініціативності та здатністю до співпраці. У дітей з ПІР ця активність ускладнена через недорозвинення пізнавальних процесів, що зумовлене органічним ураженням центральної нервової системи [4].

Дослідженням піднятої у наукових тезах проблеми займалися такі науковці, як С. Миронова, Т. Ілляшенко, А. Обухівська, І. Прокуда та інші. Їхні роботи підкреслюють, що у дітей зазначеної вище категорії спостерігається зниження уваги, пам'яті, мислення, мовлення, що зумовлює необхідність спеціального педагогічного впливу та розробки адаптованих методик навчання.

Основними умовами розвитку пізнавальної активності учнів молодшого шкільного віку є їх участь у трудовій, ігровій, комунікативній діяльності, у процесах практичного пізнання. Ефективність освітнього процесу значною мірою залежить від педагогічної майстерності вчителя, його здатності до стимулювання пізнавальних інтересів учнів з урахуванням їхніх індивідуально-психологічних особливостей, рівня мотивації, когнітивних здібностей та освітніх потреб. Варто зазначити, що ступінь прояву пізнавальної активності є варіативним і динамічним показником, який змінюється залежно від умов навчання та індивідуального розвитку дитини.

У дітей з інтелектуальними порушеннями, внаслідок загального дефіциту розвитку психічних функцій, спостерігається стійке зниження пізнавальної активності, що потребує постійної цілеспрямованої педагогічної активації [1]. Низький рівень розвитку інтелектуальних процесів ускладнює сприйняття та осмислення навчального матеріалу. Такі учні характеризуються швидким виснаженням уваги, обмеженим обсягом оперативної пам'яті, емоційною нестійкістю, слабо вираженою навчальною мотивацією, зокрема інтелектуальною, та низьким рівнем пізнавального інтересу.

За цих умов навчальна діяльність повинна ґрунтуватися на використанні інноваційних педагогічних технологій, індивідуалізованих підходів, нестандартних методик і форм організації освітнього процесу, що сприяють підвищенню внутрішньої зацікавленості учнів у пізнавальній діяльності.

Педагогічна практика свідчить, що не всі вчителі мають достатній рівень готовності до роботи з учнями, які мають інтелектуальні порушення. Зокрема, виникають труднощі у встановленні емоційного контакту, організації навчальної взаємодії, створенні сприятливого психологічного клімату, а також

у доборі ефективних корекційно-педагогічних засобів. Це зумовлює потребу у спеціальній підготовці педагогів до роботи в умовах інклюзивної або спеціальної освіти, розвитку в них емоційної стійкості, толерантності, емпатії та професійної рефлексії.

Реалізація навчальної діяльності дітей з інтелектуальними порушеннями має здійснюватися на основі спеціально розроблених освітніх програм, які враховують особливості психофізичного розвитку учнів, їхні освітні потреби та можливості. Важливим є чітке структурування освітньої діяльності, інтеграція всіх освітніх галузей та планування індивідуального освітнього маршруту. [3].

Корекційно-розвивальна спрямованість навчального процесу передбачає розвиток мислення шляхом формування наочно-дієвих, наочно-образних і початкових логічних форм мислення. Формування математичних уявлень має особливе значення, оскільки вони є основою для успішного опанування інших видів діяльності – ігрової, художньо-продуктивної, трудової. Ознайомлення з навколишнім світом сприяє формуванню цілісного сприйняття явищ дійсності, що позитивно впливає на інтелектуальний розвиток дитини. Розвиток мовлення є критично важливим компонентом навчального процесу й потребує систематичної корекційної роботи з раннього віку. У закладах загальної середньої освіти заняття з мовленнєвого розвитку мають бути спрямовані на розширення активного та пасивного словника, удосконалення комунікативних навичок, а за потреби – опанування альтернативних способів комунікації. Водночас слід формувати вміння узагальнювати, розвивати мовленнєві здібності та культуру мовлення [2].

Педагогічна діяльність щодо дітей з ППР повинна бути спрямована як на розвиток загальних інтелектуальних умінь, так і на формування спеціальних навчальних навичок. Ефективне включення учня в освітній процес можливе лише за умов ретельного індивідуального планування корекційного маршруту, що ґрунтується на всебічному врахуванні психолого-педагогічних характеристик дитини.

Таким чином, проблема розвитку пізнавальної активності учнів з ППР вимагає комплексного теоретико-практичного осмислення змісту, форм та методів навчання і виховання. Стратегічним напрямом активізації пізнавальної активності має бути не посилення контролю, а створення дидактичних і психологічних умов для усвідомленого навчання, що забезпечує включення учня в освітній процес на когнітивному та емоційно-мотиваційному рівнях.

### **Список використаних джерел**

1. Методи і прийоми активізації пізнавальної діяльності учнів: методичний посібник. Рівне : НМЦ ПТО, 2017.
2. Миронова С. П. Педагогіка інклюзивної освіти: навчально-методичний посібник. Кам'янець-Подільський, 2016. 164 с.
3. Обухівська А., Ілляшенко Т. З досвіду вивчення практики впровадження інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в Україні. *Наукові записки Міжнародного гуманітарного університету*. 2022. № 37. С. 137-141. URL: [doi.org/10.32782/2663-5682/2022/37/32](https://doi.org/10.32782/2663-5682/2022/37/32) (дата звернення: 15.03.2025 р.).

**Сидорук І. І.,**  
*доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

**Денисенко Г. В.,**  
*здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ІНДИВІДУАЛЬНОЇ ОСВІТНЬОЇ ТРАЄКТОРІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Система сучасної дошкільної освіти в Україні переважає процес трансформації у напрямку інклюзивності, особистісної орієнтації та індивідуалізації освітнього процесу. Особливої уваги потребують діти з порушенням інтелектуального розвитку (ППР), позаяк традиційні методи освіти зазначеної вище категорії дітей не завжди є ефективним.

Порушення інтелектуального розвитку (ПІР) – це група етіологічно неоднорідних станів, які виникають в період онтогенетичного розвитку та характеризуються значно зниженим рівнем інтелектуального функціонування та адаптивної поведінки, що приблизно на два або більше стандартних відхилення нижче середніх значень в популяції населення, та які встановлюються за результатами нормованих індивідуально проведених стандартизованих тестів (МКХ-11). Це поняття використовується здебільшого щодо дітей у яких інтелект розвивається повільніше, ніж в однолітків з типовим розвитком, від самого початку життя наявні складнощі з пізнанням світу, можуть бути вроджені або набуті у ранньому дитинстві порушення роботи головного мозку.

Основними характеристиками ПІР є затримка у формуванні мислення, обмеженість знань та уявлень; труднощі в мовленнєвому та емоційному розвитку, низький рівень пізнавальної мотивації, знижений рівень пізнавальної активності, сповільнений темп засвоєння знань; обмежений словниковий запас і труднощі з мовленням, порушення соціальної адаптації та комунікативних навичок; низький рівень самостійності; потреба в спеціальних умовах навчання, виховання та розвитку. Це вимагає індивідуального підходу до освітнього процесу, адаптації програмового матеріалу та організації корекційно-розвивального середовища.

Необхідною умовою забезпечення доступності якісної та результативної освіти дітей з ПІР, врахування особливостей їхнього розвитку, можливостей та потенціалу, є розробка індивідуальної освітньої траєкторії для зазначеної вище категорії дітей. Ця проблема підсилюється зростанням кількості осіб дошкільного віку з особливими освітніми потребами, зокрема, з інтелектуальними труднощами, та потребою створення відповідних умов для їхнього розвитку, соціалізації, підготовки для подальшого життя. Зазначене вище актуалізує потребу розробки індивідуальних освітніх траєкторій (ІОТ) для дітей в умовах закладу освіти.

Проблема формування індивідуальної освітньої траєкторії (ІОТ) для дітей дошкільного віку з ППР є предметом наукових розвідок багатьох сучасних вчених. Зокрема О. Мартинчук, Н. Заєркова, Н. Ярмола, С. Трикоз та ін. досліджують необхідність реалізації індивідуальних освітніх траєкторій для дітей з ППР в умовах інклюзивного навчання, акцентуючи на їх значенні у сучасній освіті; вплив гри на розвиток дітей з ППР, що є важливим компонентом індивідуальної освітньої траєкторії тощо.

У законі України «Про освіту» зазначено, що «індивідуальна освітня траєкторія – персональний шлях реалізації особистісного потенціалу здобувача освіти, що ґрунтується на виборі здобувачем освіти видів, форм і темпу здобуття освіти, суб'єктів освітньої діяльності та запропонованих ними освітніх програм, навчальних дисциплін і рівня їх складності, методів і засобів навчання» [1]. Індивідуальна освітня траєкторія для дітей з ППР має базуватися на принципах корекційно-розвиткового підходу, комплексної взаємодії педагогів, психологів, вчителів-логопедів, батьків, а також безперервного спостереження.

Основними принципами побудови індивідуальної освітньої траєкторії є: принцип індивідуалізації, принцип поетапності, принцип варіативності, принцип співпраці.

Принцип індивідуалізації враховує унікальні особливості кожної дитини, її рівень психофізичного розвитку, здібностей, інтересів, емоційного стану та пізнавальної активності. У дітей дошкільного віку з ППР спостерігається значна різниця у темпах розвитку серед одної вікової категорії. Тому потрібно враховувати обсяг знань, який доступний для засвоєння дитиною, рівень соціальних, рухових, мовленнєвих навичок, а також емоційний стан дитини та потребу в додатковій мотивації. Цей принцип допомагає у створенні підтримувального та комфортного середовища, у якому дитина почуватиметься впевнено та матиме змогу поступово досягати успіху.

Принцип поетапності потребує поступового засвоєння знань та вмінь. Освітня траєкторія формується чітко через структуровані етапи: від простого до

складного, з обов'язковим урахуванням проміжних результатів. Це своєю чергою забезпечує послідовність дій у навчанні, знижує перевантаження дитини, можливість адаптації навчального плану. Кожен з цих етапів передбачає досягнення конкретної мети, зниження тривожності та збереження позитивного ставлення до навчання.

Принцип варіативності передбачає використання різних методів, засобів та підходів, що відповідають індивідуальним можливостям і потребам дитини. У роботі з дітьми з ППР застосовуються сенсорні, рухові, музичні та ігрові методики, програми з урахуванням складності завдань, спеціальні дидактичні матеріали. Це забезпечує ефективність засвоєння матеріалу.

Принцип співпраці полягає у взаємодії всіх учасників освітнього процесу. Це активне залучення родини, педагогів та фахівців для сприяння цілісного розуміння потреб дитини у різних умовах – як у закладі дошкільної освіти, так і вдома.

Проведений аналіз науково-методичної літератури також дав змогу визначити такі умови успішної реалізації індивідуальної освітньої траєкторії у роботі з дітьми дошкільного віку з ППР:

1) адаптації змісту навчання, коли навчальний матеріал подається у спрощеній формі з частим повторенням;

2) застосування ігрових методів, сенсорних, ігрових та арттерапевтичних технологій, оскільки гра у дітей дошкільного віку є провідним видом діяльності;

3) підтримка позитивної мотивації, схвалення, постійне емоційне підкріплення;

4) тісна взаємодія з родиною, коли батьки – повноправні учасники освітнього процесу та отримують поради для домашньої підтримки дитини;

5) міждисциплінарний підхід – це участь команди фахівців (вихователів, психологів, вчителів-дефектологів, вчителів-логопедів) для супроводу всебічного розвитку дитини;

б) створення відповідного освітнього середовища.

Таким чином, формування та реалізація індивідуальної освітньої траєкторії дітей дошкільного віку з ППР – це вкрай важливий і складний процес, який дає змогу розкрити потенціал дитини, підготувати її до шкільного навчання і подальшого життя. Такий підхід сприяє соціалізації дітей з особливими потребами, підвищенню їх самооцінки та самостійності.

### Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення – 12.04.2025 р.)
2. Миронова С.П. Методика корекційної роботи при порушеннях пізнавальної діяльності : підручник. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2014. 260 с.
3. Дидактичні основи навчання дітей з порушеннями інтелектуального розвитку: методичний посібник. / Укл. Л.О.Прядко, О.О.Фурман. Суми: РВВ СОІППО. 2015. 114 с.
4. Трикоз С. В., Блеч Г. О. Дитина з порушеннями інтелектуального розвитку. Харків: Вид-во «Ранок», ВГ «Кенгуру», 2018. 40 с.
5. Хохліна Н. А. Індивідуалізація навчання дітей з особливими потребами в умовах закладу дошкільної освіти. *Педагогіка і психологія*. 2017. № 3. С. 51–56.
6. Хуторської А. Індивідуальна освітня траєкторія [Електронний ресурс]. URL: <http://osvita.ua/school/theory/2287/print> (дата звернення – 12.04.2025 р.).

**Сидорук І. І.,**  
доктор педагогічних наук, професор,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

**Лях Н. Р.,**  
здобувачка вищої освіти 3 курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Бакалавр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

## ОСОБЛИВОСТІ ЛОГОПЕДИЧНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З СЕНСОРНОЮ АЛАЛІЄЮ

Мовлення є специфічною людською формою діяльності, яке слугує спілкуванню між людьми. Йому притаманні процеси сприйняття, когнітивної обробки зберігання та передачі інформації за допомогою мови – диференційованої системи кодів, що позначає об'єкти та їх взаємозв'язки.

Попри сучасні уявлення про мовленнєву діяльність, механізми розвитку алалії залишаються недостатньо дослідженими. У зв'язку з цим наявні методи корекції не є достатньо диференційованими та здебільшого ґрунтуються на симптоматичному підході, що знижує ефективність логопедичної допомоги.

Сенсорна алалія – це первинне недорозвинення системи імпресивного мовлення, що зумовлене порушенням функціонування фонетико-фонематичного аналізатора. «Саме первинний характер порушення імпресивного мовлення при цій формі патології є ключовим і визначальним щодо розуміння природи системного недорозвитку мовлення в цілому, первинного характеру порушення діяльності засвоєння мови, та вторинного – діяльності з її використання» [3, с. 230].

Основними чинниками мовленнєвого недорозвинення при сенсорній алалії є біологічні (ураження головного мозку) та несприятливі соціальні умови розвитку. Патогенез порушення пов'язаний з ураженням скроневих ділянок домінантної півкулі, що зумовлює порушення аналізу й синтезу звукових подразників, які надходять до кори головного мозку. У результаті не формується асоціативний зв'язок між звуковим образом слова і відповідним предметом або явищем.

Сенсорна алалія як тяжке мовленнєве порушення значною мірою впливає на психічний розвиток дитини, зокрема на когнітивну, комунікативну та емоційно-вольову сфери. Дослідження (М. Шеремет, С. Кондукова, Т. Дегтяренко, І. Брушневська та ін.) засвідчують, що частина дітей дошкільного віку зазнає труднощів в опануванні навичками комунікативної діяльності. Серед причин – обмежений досвід взаємодії, труднощі інтеграції в дитячий колектив, недостатнє вміння враховувати інтереси партнера по спілкуванню. Це негативно позначається на змісті і характері рольових ігор, утруднює взаємини з однолітками та знижує соціальний статус дитини з мовленнєвими порушеннями [1, с. 174].

На думку Г. Гончар, психічний розвиток дітей із тяжкими порушеннями мовлення, зокрема із сенсорною алалією, нерідко випереджає їх мовленнєвий

розвиток. Це дає підстави вважати, що у частини дітей може формуватися критичне ставлення до власного мовлення. Водночас порушення мовлення чинить негативний вплив навіть на збережений інтелект, і лише завдяки своєчасній та цілеспрямованій логопедичній роботі можливе вирівнювання інтелектуального розвитку [2, с. 197].

Специфіка логопедичної роботи при сенсорній алаалії передбачає цілеспрямоване формування немовленнєвих комунікативних засобів: використання жестів, міміки, ритмопластики, малювання, наслідування голосів тварин тощо. У міру опанування дитиною таких засобів розпочинається робота над вимовою звуків, що подібні до спрощених слів, із поступовим ускладненням фонематичної структури й словесного оформлення [2, с. 199]. Отже, основним напрямом логопедичної корекційної роботи є поетапна актуалізація процесів сприйняття: спочатку немовленнєвої, а потім мовленнєвої інформації з опорою на збережені вищі психічні функції.

Важливо своєчасно розпочати логопедичну допомогу – одразу після виявлення затримки у формуванні імпресивного та експресивного мовлення.

Таким чином, сенсорна алаалія є складним системним мовленнєвим порушенням. Поглиблене вивчення мовленнєвого розвитку дітей із цією формою алаалії сприятиме точнішому визначенню діагностичних критеріїв, з'ясуванню механізмів формування мовлення та підвищенню ефективності корекційно-розвивальної роботи.

### **Список використаних джерел**

1. Брушневська І. Механізми становлення мовлення дітей у ранньому віці. *Педагогічний часопис Волині*. №4 (11). 2018. С. 171-177.
2. Гончар Г. Д. Характеристика мовленнєвого розвитку дітей з сенсорною алаалією. Publishing House «Baltija Publishing». 2021. №12. С. 196-199.
3. Тищенко В. В. Дослідження сенсорної алаалії у психолого-педагогічному дискурсі. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 26. С. 229-233. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu\\_019\\_2014\\_26\\_49](http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nchnpu_019_2014_26_49).

*Сидорук І. І.,  
доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Романів Л. В.,  
здобувачка другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **УНІВЕРСАЛЬНИЙ ДИЗАЙН В ОСВІТІ ЯК УМОВА СТВОРЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОГО ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА В ПОЧАТКОВІЙ ШКОЛІ ДЛЯ ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ**

Зміни у трактуванні питань інвалідності зумовили появу нового підходу до філософії дизайну, який передбачає врахування потреб усіх користувачів уже на початкових етапах проєктування. Згодом цей підхід набув міжнародного визнання та закріпився у вигляді концепції «універсального дизайну». Їйого часто тлумачать як «дизайн для всіх», або «інклюзивний дизайн», що є необхідною умовою створення інклюзивного освітнього середовища – сукупності умов, способів і засобів, які забезпечують спільне навчання, виховання та розвиток здобувачів освіти з урахуванням їхніх індивідуальних потреб та можливостей [1].

Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю визначає універсальний дизайн як «дизайну предметів, середовища, програм та послуг, що покликаний зробити їх максимально придатними до використання всіма людьми без необхідності у адаптації або спеціального дизайну, не виключаючи, де це необхідно, допоміжних пристроїв для конкретних груп осіб з інвалідністю» [2]. Це тлумачення було закріплено у Законі України «Про основи соціальної захищеності інвалідів в Україні» у 2011 році.

Відповідно до Закону України «Про освіту» від № 2145-VIII 05.09.2017 р., універсальний дизайн у сфері освіти – це «дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг, що забезпечує їх максимальну

придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну» [1].

Універсальний дизайн у сфері освіти є підходом, що формує філософське підґрунтя для розробки широкого спектра навчальних продуктів та освітнього середовища з урахуванням потреб усіх здобувачів освіти від самого початку. Це охоплює всі аспекти освітнього процесу: навчальні програми, навчальні плани, оцінювання результатів, методи викладання, архітектурний простір шкіл, бібліотеки, спортивні майданчики, гуртожитки, вебсайти, інструкції тощо. Універсальний дизайн є стратегією, спрямованою на те, щоб компоненти будь-якого середовища, виробів, комунікацій, інформаційних технологій чи послуг були однаково доступними й зрозумілими для всіх осіб, забезпечуючи можливість їх використання у максимально незалежний і природний спосіб, без необхідності адаптації або застосування спеціалізованих рішень.

Рон Мейс визначив такі принципи універсального дизайну (у контексті фізичного середовища): рівність і доступність використання; гнучкість у використанні; простота й зручність застосування; доступність сприйняття інформації незалежно від сенсорних можливостей користувача; мінімізація фізичних зусиль; наявність необхідного розміру та простору для доступу і використання. У сфері освіти застосування принципів універсального дизайну передбачає: створення рівних можливостей для участі всіх учнів у навчальному процесі (єдина навчальна програма); гнучкість у способах викладання й навчання; простоту викладання; використання множинних способів подання інформації; орієнтацію навчальних програм на досягнення успіху кожним учнем; урахування відповідного рівня зусиль, яких вимагає навчання; створення комфортного й доступного освітнього середовища [6].

Універсальний дизайн у сфері освіти формує цілісну філософію освітнього процесу, яка враховує потреби всіх учасників, змінює стереотипи й традиційні підходи до викладання, визнає право кожної особи на освіту без обмежень, фокусується на зміні середовища й методик навчання, а не самого учня. Такий підхід підтримує міждисциплінарну співпрацю, передбачає

гнучкість освітніх програм, використання різноманітних методик викладання, диференційоване оцінювання з урахуванням індивідуальних потреб учнів. Це вимагає від педагогів ефективних шляхів інтеграції новітніх методик та допоміжних технологій у щоденну навчальну практику та функціонування закладу освіти загалом. Важливою є гнучкість та пошук альтернативних рішень у підтримці всіх учнів.

Основні характеристики універсального дизайну в освіті (УДО) включають: 1) використання інтегрованих інструментів, які забезпечують доступність навчального процесу для широкого кола учнів; 2) гнучке, неупереджене та доступне викладання змісту навчальної програми із численними альтернативами, що дають змогу задовольнити індивідуальні потреби здобувачів освіти.

Серед ефективних навчальних стратегій УДО можна виокремити: диференційоване викладання; кооперативне навчання; тематичне навчання; альтернативне навчання/навчання в громаді; стратегії організації навчання; а також використання концептуальних карт, симуляцій, віртуальної реальності тощо.

У класах, де впроваджено принципи універсального дизайну, активно використовуються відповідні технології. Вони створюють сприятливі умови для ефективного застосування допоміжних засобів та розумного пристосування. Хоча не всі стратегії УДО передбачають допоміжних технологій як основного засобу навчання, їх інтеграція значно підвищує ефективність освітнього процесу та забезпечує індивідуалізацію навчання.

Діти з порушеннями інтелектуального розвитку (ПІР) мають специфічні труднощі у сприйнятті, запам'ятовуванні, опрацюванні інформації, а також в організації своєї діяльності. Традиційні підходи до навчання часто виявляються неефективними для цієї категорії учнів. УДО, навпаки, орієнтований на диференціацію, індивідуалізацію та доступність, що дає змогу створити середовище, у якому кожна дитина може максимально реалізувати свій потенціал.

Основні вимоги щодо застосування принципів УДО й розумного пристосування для дітей з ППР включають: 1) адаптацію змісту освіти до пізнавальних можливостей учнів (скорочення обсягу матеріалу, його спрощенні за структурою), застосування простих та зрозумілих інструкцій; 2) широке використання наочності, яка відповідає рівню сприймання й мислення дитини, з урахуванням принципу поступового ускладнення (від реальних об'єктів до абстрактної символіки); залучення всіх сенсорних каналів (зору, слуху, дотику); 3) використання дидактичних матеріалів для розвитку дрібної моторики, зорового та слухового праксису; 4) застосування наочного матеріалу для розвитку мовлення (предметні, сюжетні, серійні малюнки; настінна каса букв; індивідуальні літерні та числові набори; звукові й складові схеми слів; розрізна абетка; комплект фотоілюстрацій тощо); 5) організацію адаптивного середовища та зменшення сенсорних подразників; 6) чергування видів діяльності, моделювання дій, підказки та невербальна підтримка дитини вчителем та асистентом вчителя; 7) акцент на процес, використання альтернативних форм оцінювання.

Отже, подолання освітніх труднощів у дітей з ППР передбачає: урахування їх пізнавальних особливостей, адаптацію до конкретної ситуації впливу, індивідуальний підхід до оцінювання, формування доброзичливого соціального клімату, індивідуалізацію завдань та підтримку розвитку навчальної мотивації [3]. Універсальний дизайн забезпечує учням безліч можливостей для участі в навчанні та демонстрації своїх результатів; сприяє інтеграції інноваційних підходів, методів і технологій у повсякденну педагогічну практику та освітнє середовище; досягає найвищої ефективності, коли, коли його принципи враховуються ще на етапі розробки навчальних програм.

### Список використаних джерел

1. Закон України «Про освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення: 27.04.2025 р.).
2. Конвенція про права осіб з інвалідністю. URL: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71#Text](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71#Text) (дата звернення: 27.04.2025 р.).

3. Методичні рекомендації щодо запровадження безбар'єрності освітніх послуг у закладах загальної середньої освіти. URL: [https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/09/Metodrek\\_Zaprovadzhennya\\_bezbariernosti\\_MON-2024.pdf](https://sqe.gov.ua/wp-content/uploads/2024/09/Metodrek_Zaprovadzhennya_bezbariernosti_MON-2024.pdf) (дата звернення: 27.04.2025 р.).

4. Про затвердження Типового переліку допоміжних засобів для навчання (спеціальних засобів корекції психофізичного розвитку) осіб з особливими освітніми потребами, які навчаються в закладах освіти: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0582-18#Text> (дата звернення: 27.04.2025 р.).

5. Теорія і практика інклюзивної освіти [навчально-методичний посібник] / Упорядник Бондар К. М. [2-ге вид., доп.]. Проект «Підтримка інклюзивної освіти у м. Кривий Ріг», 2019. 170 с.

6. Універсальний дизайн в освіті: посібник / Під заг. ред. Софій Н. З. К.: ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2015. 76 с.

*Сидорук І. І.,  
доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

*Чабак Л. Я.,  
здобувачка вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **РОЗВИТОК СЕНСОРНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЛЕГКИМ СТУПЕНЕМ ПОРУШЕНЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ЗАСОБАМИ ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Сенсорно-пізнавальний розвиток є одним з базових складників психічного розвитку дитини. Особливої уваги він потребує у дітей дошкільного віку з легким ступенем порушень інтелектуального розвитку (ППР). Ця категорія дітей, як правило, виявляє інтерес до сенсорних завдань, властивостей і відношень між предметами. Водночас знижений обсяг пам'яті ускладнює процес засвоєння сенсорних характеристик. Групування об'єктів за функціональним призначенням або сенсорними ознаками зазвичай можливе лише за участю дорослого. Також спостерігаються труднощі у встановленні причинно-наслідкових зв'язків, нечіткість і нестійкість сенсорних образів, а також обмежене перенесення знань у нові ситуації. Часто діти не співвідносять

назви сенсорних ознак із реальними властивостями об'єктів, що заважає використовувати сенсорні характеристики як основу для самостійної діяльності та узагальнень. Це обумовлює потребу в ранній корекційній допомозі, що реалізується в контексті індивідуального підходу. За умови цілеспрямованого навчання та проведення корекційно-розвиткової роботи вже на п'ятому році життя у дітей з ППР формується цілісне сприймання, яке наприкінці дошкільного віку може досягати рівня дітей з типовим розвитком.

Найефективнішим засобом формування сенсорних здібностей у дітей з ППР є продуктивна діяльність, зокрема, образотворча, що поєднує сенсомоторні дії з активною участю органів чуття та дрібної моторики. Малювання, ліплення, аплікація та конструювання сприяють розвитку здатності розпізнавати кольори, просторові відношення, координувати рухи, удосконалювати дрібну моторику. Сенсомоторний розвиток становить фундамент інтелектуального зростання, а образотворча діяльність формує передумови продуктивної когнітивної активності [5, с. 151].

Питання розвитку сенсорних здібностей дітей із ППР досліджували Т. Ільєнко, Н. Шелестова, С. Трикоз та ін. Особливості навчання образотворчої діяльності дітей з ППР розглянуто у працях Л. Прохорової, І. Логінової, В. Тарасенко, С. Міщенко та ін.

Сенсорний розвиток – процес формування у дитини відчуттів і сприймання, уявлень про властивості предметів (форму, колір, розмір, положення у просторі тощо) [3, с. 50]; психофізіологічний процес накопичення інформації про якісні характеристики предметів та явищ навколишнього світу, їх впорядкування і структурування [1].

Сенсорні здібності – це здатність органів чуття сприймати та обробляти стимули з навколишнього середовища; вони становлять основу когнітивного розвитку, процесів навчання й адаптації.

Г. Доман виділив такі основні види сенсорних здібностей: 1) зорові (сприймання письма, символів, візуальної мови ); 2) слухові (сприймання

звуків, мови); 3) тактильні (ідентифікація предметів за допомогою дотику без залучення інших аналізаторів) [3, с. 53].

Розвиток сенсорних здібностей – удосконалення здатності сприймати та інтерпретувати інформацію через зір, слух, дотик, смак і нюх; формування уявлень про форму, колір, розмір, просторове розташування, запах, смак тощо.

Розвиток сенсорних здібностей дітей дошкільного віку засобами образотворчої діяльності – процес удосконалення чуттєвої сфери через накопичення, впорядкування та структурування інформації про властивості предметів і явищ довкілля [1].

Основні етапи розвитку сенсорних здібностей дітей: 1) формування сенсорних еталонів – чітких уявлень про кольори, геометричні фігури, розміри предметів, закріплених у мовленні; 2) опанування способів сенсорного обстеження – розвиток умінь розрізняти форму, колір і розмір предметів, здійснювати окомірні дії; 3) розвиток аналітичного сприймання – здатність орієнтуватися у поєднанні кольорів, аналізувати форму та розмір предметів [3, с. 66].

Розвиток сенсорних здібностей дітей дошкільного віку з ППР через образотворчу діяльність реалізується в умовах закладу освіти у двох основних напрямках: освітньому та корекційно-розвитковому.

Освітня лінія «Дитина в сенсорно-пізнавальному просторі» (Базовий компонент дошкільної освіти) передбачає формування у дітей доступних уявлень, сенсорних еталонів, які відбивають властивості та відношення предметів і об'єктів навколишнього світу. Показником сформованості таких уявлень є здатність дитини застосовувати отримані знання у різних видах діяльності – ігровій, трудовій, сенсорно-пізнавальній, математичній тощо. «Сенсорно-пізнавальна освітня лінія» спрямована на інтеграцію змісту дошкільної освіти, формування у дітей пошуково-дослідницьких умінь, елементарних математичних уявлень, цілісної картини світу, компетентної поведінки в різних життєвих ситуаціях [2]. Зміст занять із сенсорного

виховання щільно пов'язаний із завданнями, які вирішуються в процесі продуктивних видів діяльності, зокрема на заняттях з образотворчої діяльності.

На заняттях з образотворчої діяльності з дітьми молодшого шкільного віку з ППР розв'язуються завдання сенсорного розвитку: формування орієнтувально-пошукових дій (виділення, порівняння, групування предметів); ознайомлення із сенсорними еталонами (форма, колір, величина, фактура, температура); поєднання сенсорного досвіду зі відповідним мовним позначенням, що сприяє узагальненню та систематизації уявлень [4].

У сучасних закладах дошкільної освіти з метою сенсорного розвитку застосовуються різноманітні засоби образотворення, зокрема: малювання пальцями, пензлем, шматочками вати; ліплення з глини, пластиліну, тіста; аплікація з паперу, фольги, використання нетрадиційних інструментів (ватні палички, виделки, губки тощо) [1].

Корекційно-розвиткова діяльність реалізується на основі спеціально розроблених програм і передбачає: ознайомлення із сенсорними еталонами (форма, колір, розмір, фактура, смак, температура); розвиток уміння порівнювати, групувати предмети за зразком; формування уявлень про органи чуття та їх функції; збагачення словникового запасу; розвиток уваги до якісних характеристик предметів і власних сенсорних уподобань та ін..

Необхідною умовою ефективного сенсорного розвитку є самостійна діяльність дитини у спеціально організованому розвивальному середовищі закладу освіти. Таку модель пропонує О. Сологубова. Завдання цього середовища – формування систем перцептивних дій, сенсорних еталонів, розвиток умінь самостійного застосування цих систем у різних видах діяльності [3, с. 148].

Отже, образотворча діяльність є ефективним засобом розвитку сенсорних здібностей дітей дошкільного віку з ППР. Через малювання, ліплення, аплікацію і конструювання активізується сенсомоторна сфера дитини, формується сприймання, розвивається дрібна моторика, а також закладаються передумови когнітивної діяльності. Комплексна взаємодія освітнього процесу, корекційно-

розвиткової роботи та розвивального середовища забезпечують системний підхід до формування сенсорної сфери дитини та її подальшої соціалізації.

### Список використаних джерел

1. Бабій І. В. Образотворча діяльність як засіб сенсорного розвитку дітей. URL: <https://dspace.udpu.edu.ua/handle/6789/4521> (дата звернення: 27.04.2025 р.).
2. Базовий компонент дошкільної освіти. URL: <https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/doshkilna/bazovij-komponent-doshkilnoyi-osviti-na-sajt-ostatochnij.pdf> (дата звернення: 27.04.2025 р.).
3. Грама Н.Г. Сенсорний розвиток дітей раннього віку: теорія і практика: [Монографія]. Одеса, 2018. 239 с.
4. Програма розвитку дітей раннього та дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями / авт.: О.В. Чеботарьова, Г.О. Блеч, І.В. Гладченко, І.В. Бобренко, С.В. Трикоз, О.І. Мякушко, І.В. Сухіна, Н.С. Бабій, Н.П. Цимбалюк, І.Д. Лукачук та ін.: За наук. ред. О.В. Чеботарьової, І.В. Гладченко. К., ІСПП імені Миколи Ярмченка НАПН України, 2023. 438 с.
5. Сех Н. Педагогічні умови сенсорного розвитку дітей дошкільного віку засобами образотворчого мистецтва. Молодь і ринок. 2018. №9 (164). С. 150–154.

*Сиротюк К. Т.,  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
Науковий керівник: кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Сергєєва В. Ф.*

## СТИЛЬ ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЧИННИК ВИХОВАННЯ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМА

У сучасному освітньому просторі дедалі більше уваги приділяється створенню інклюзивного середовища, яке забезпечує рівні можливості для розвитку всіх дітей, зокрема й тих, хто має розлади спектру аутизму (РСА). Особливої актуальності це набуває на етапі дошкільного дитинства – періоду, що є критичним для формування базових особистісних якостей, навичок соціальної взаємодії та емоційного розвитку.

Проблема педагогічного спілкування в контексті корекційної роботи з дітьми з аутизмом досліджувалася як у світовій науковій літературі (С. Барон-

Коен), так і в українських наукових працях (В. Синьов, О. Таранченко, О. Гавриленко). О. Таранченко, В. Синьов зазначають, що комунікація з дитиною з РСА має бути максимально структурованою, передбачуваною та чіткою, що сприяє зниженню рівня тривожності й підвищенню здатності до взаємодії. У сучасних дослідженнях наголошується на необхідності індивідуального підходу, гнучких методів взаємодії та розвитку альтернативних форм комунікації (знакові системи, візуальні розклади, підтримана комунікація).

Діти старшого дошкільного віку з РСА мають особливі освітні потреби, зумовлені специфікою сприймання, мислення, комунікації та емоційної сфери. Виховний вплив на таких дітей потребує особливої чутливості, гнучкості та професійної підготовки з боку педагогів. Одним із ключових факторів, що визначає успішність педагогічної взаємодії з дитиною з РСА, є стиль педагогічного спілкування.

*Стиль педагогічного спілкування* – це усталена система методів, прийомів, манер та емоційно-ціннісного ставлення, за допомогою яких педагог взаємодіє з здобувачами освіти в освітньому процесі. Він визначає характер комунікації між учителем і дітьми, рівень взаєморозуміння, способи впливу та ступінь свободи, яку педагог надає вихованцям [2, с. 42]. Стиль спілкування педагога виступає не лише способом передавання знань і формування навичок, а й важливим виховним інструментом, який може як сприяти гармонійному розвитку особистості дитини, так і ускладнювати її адаптацію до соціального середовища. У контексті інклюзивного дошкільного виховання саме індивідуалізований, емпатійно-гуманістичний стиль спілкування здатний створити сприятливі умови для розкриття потенціалу дитини з аутизмом, сприяти її емоційному комфорту та соціалізації.

Особливостями дітей з РСА, що впливають на їхнє сприйняття стилю спілкування є:

- висока чутливість до інтонацій, міміки, змін у звичному середовищі;
- труднощі з розумінням соціальних сигналів і контексту спілкування;

– низький рівень адаптивності до прямого тиску або різких змін у поведінці дорослого;

– потреба у структурованості, рутині та передбачуваності в комунікації [1, с. 15].

Психолого-педагогічна література виокремлює кілька стилів педагогічного спілкування, які мають різний вплив на дітей з РСА:

– авторитарний стиль – передбачає жорстку дисципліну, чітку регламентацію поведінки, але при цьому може викликати страх, замкненість і протестні реакції у дітей з РСА;

– демократичний стиль – характеризується відкритістю до взаємодії, використанням позитивного підкріплення та індивідуального підходу, що сприяє розвитку соціальних навичок;

– ліберальний стиль – неефективний для дітей з аутизмом, оскільки вони потребують чітких правил і структурованого середовища

– емпатійно-гуманістичний стиль забезпечує безпечний емоційний фон і сприяє розвитку соціально прийнятної поведінки [4, с. 160].

Стиль педагогічного спілкування має фундаментальне значення для виховання дитини з РСА. Дослідження стилю педагогічного спілкування як засобу виховного впливу на особистість дитини з РАС є надзвичайно важливим завданням сучасної педагогіки, що відповідає вимогам гуманізації та інклюзивності освіти.

Відтак, стиль педагогічного спілкування є одним із ключових чинників ефективного виховного впливу на особистість дитини старшого дошкільного віку з РСА. Саме від того, яким буде стиль взаємодії педагога з дитиною – директивним чи партнерським, емоційно холодним чи підтримувальним – залежить не лише результат освітнього процесу, а й емоційний стан дитини, її мотивація до взаємодії та соціального розвитку.

Для дітей з РСА, які мають труднощі у сфері комунікації, емоційного реагування та соціальної адаптації, надзвичайно важливо, щоб спілкування з педагогом було чітким, передбачуваним, доброзичливим і емоційно безпечним.

Найбільш ефективним у цьому контексті є емпатійно-гуманістичний стиль, який забезпечує підтримку, прийняття, створює атмосферу довіри й поваги до індивідуальних особливостей дитини [3, с. 141].

Таким чином, гнучке використання стилів педагогічного спілкування, адаптоване до специфіки дитини з РСА, є не лише інструментом виховного впливу, а й засобом створення умов для її гармонійного розвитку, соціалізації та інтеграції в освітнє середовище.

### Список використаних джерел

1. Васильев Д. В. Особливості дитини з розладами аутистичного спектру. *Людина та її реальність* : зб. матеріалів XII Міжнародної наук.-практ. конф., (24–25 листоп. 2021 р., м. Ніжин) / за ред. М. В. Папучі. Ніжин, 2022. С. 14–17. URL: <https://files.znu.edu.ua/files/Bibliobooks/Inshi69/0050617.pdf#page=15/>
2. Гарькавець С. О., Волченко Л. П. Спілкування в педагогічному процесі : навч. посіб. Житомир : ТОВ «Видавничий Дім «Бук-Друк», 2021. 100 с.
3. Попелюшко Р., Скоропад В. Теоретичний аналіз особливостей розвитку та комунікації дітей з розладами аутичного спектру. *Psychology Travelogs*. 2021. № 1. С. 138–149. DOI: <https://doi.org/10.31891/PT-2021-1-12>
4. Чумакова О. А. Порівняльна характеристика стилів педагогічного спілкування. Педагогічна майстерність викладача вищої освіти : зб. ст. Одеса, 2019. С. 157–165. URL: <https://www.pedagogic-master.com.ua/public/document/2019.pdf#page=157>

**Симчукевич Ю. В.,**  
аспірант I року навчання  
спеціальності 016 Спеціальна освіта,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** кандидат філологічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Мацюк З. С.**

## СОЦІАЛЬНО-ПРАВОВИЙ ЗАХИСТ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В ПЕРІОД ДІЇ ВОЄННОГО СТАНУ

Воєнний стан не лише загострив існуючі проблеми, а й породив нові виклики, що потребують негайного та комплексного реагування з боку держави, громадських організацій та кожного небайдужого громадянина. Соціально-правовий захист дітей з особливими освітніми потребами сьогодні набуває особливого значення, адже йдеться про право на життя, безпеку, освіту,

медичну допомогу та соціальну підтримку в умовах постійної загрози та невизначеності.

Одним із ключових аспектів соціально-правового захисту є забезпечення безпеки та евакуація. Діти з ООП часто потребують спеціалізованого транспорту, супроводу та адаптованих умов у місцях тимчасового перебування. Законодавство України, зокрема Закон «Про освіту», гарантує право на безпечне та здорове освітнє середовище, але в умовах війни реалізація цього права ускладнюється. Важливо забезпечити пріоритетну евакуацію дітей з ООП з небезпечних регіонів, надання їм належного медичного та психологічного супроводу під час переміщення та облаштування доступних і безпечних місць для проживання [2].

Другим важливим елементом є гарантування права на освіту. Воєнний стан призвів до значних перебоїв у навчальному процесі. Дистанційне навчання стало необхідністю, але для дітей з ООП воно часто є складнішим через особливості їхнього розвитку та потреби в спеціальних педагогічних підходах і ресурсах. Законодавство України передбачає інклюзивну освіту як пріоритетний напрямок, але в умовах війни необхідно забезпечити:

- *адаптацію освітніх програм та матеріалів до потреб дітей з ООП у дистанційному форматі;*

- *надання технічних засобів навчання та асистивних технологій тим, хто їх потребує;*

- *психолого-педагогічну підтримку і для дітей, і для їхніх батьків або опікунів, які часто опиняються в стані стресу та потребують додаткової допомоги;*

- *збереження зв'язку з педагогами та фахівцями інклюзивно-ресурсних центрів (ІРЦ) для продовження надання корекційно-розвиткових послуг у дистанційному або змішаному форматі, де це можливо і безпечно [3].*

До правового захисту належить забезпечення доступу до медичної допомоги та реабілітаційних послуг. Війна може призвести до погіршення стану здоров'я дітей з ООП, а також ускладнити доступ до необхідних ліків,

медичного обладнання та послуг фахівців. Важливим аспектом є соціальна підтримка сімей, які виховують дітей з ООП. Війна часто призводить до втрати роботи, доходів та соціальних зв'язків, що особливо важко для сімей, які вже й до війни стикалися з додатковими фінансовими та емоційними витратами, пов'язаними з вихованням дитини з особливими освітніми потребами.

Найважливішим є правовий захист прав дітей з ООП, оскільки в умовах воєнного стану зростає ризик порушення їхніх прав, зокрема права на освіту, медичну допомогу, соціальний захист та безпеку. Важливо забезпечити: моніторинг дотримання прав дітей з особливими освітніми потребами з боку державних органів та громадських організацій; ефективні механізми реагування на випадки порушення прав; надання правової допомоги сім'ям, які виховують дітей з ООП; адаптацію законодавства до умов воєнного стану з урахуванням особливих потреб цієї категорії дітей [2].

Таким чином, у воєнний час консолідація зусиль держави, міжнародних організацій, громадського сектору, педагогів, медичних працівників та родин є ключем до забезпечення належного соціально-правового захисту дітей з особливими освітніми потребами. Кожна дитина заслуговує на безпеку, підтримку та можливість реалізувати свій потенціал, незалежно від обставин. Соціальний захист дітей з особливими освітніми потребами в умовах воєнного стану – це комплексне завдання, що вимагає злагодженої роботи державних органів, громадських організацій, освітян та всього суспільства. Тільки об'єднавши зусилля, можна забезпечити цим дітям право на безпечне, повноцінне життя та розвиток навіть у найскладніших умовах.

### **Список використаних джерел**

1. Бути поруч: Основи психологічної підтримки тим, хто працює з дітьми. Дія. Освіта. URL:<https://osvita.diiia.gov.ua/courses/buty-poruch-kurs-z-osnov-psykholohichnoi-pidtrymky> (дата звернення: 20.05.2023)

2. Дибайло В. Д., Кияниця З. П., Тимошенко Н. В., Лаушник О. І., Петушкова Л. А., Вовк В. М., Терещенко А. В. Діти і війна в Україні: про становище дітей із сімейних форм виховання та інституційних закладів. Звіт №1. Київ: Представництво Дитячого фонду ООН ЮНІСЕФ МБО «Партнерство «Кожній дитині» 2022. 60 с.

URL:[https://www.unicef.org/ukraine/media/26731/file/UNICEF\\_CiAC-monitoring%20report.pdf](https://www.unicef.org/ukraine/media/26731/file/UNICEF_CiAC-monitoring%20report.pdf) (дата звернення: 21.05.2023).

3. Єленєва Ілона, Ждан Павло. Швидка оцінка досвіду евакуації людей з інвалідністю в Україні внаслідок воєнних дій: Звіт з дослідження. ПРООН в Україні. 2022. URL:<https://www.undp.org/uk/ukraine/publications/zvit-z-doslidzhennya-shvydka-otsinka-dosvidu-evakuatsiyi-lyudey-z-invalidnistyu-v-ukrayini-vnaslidok-voennykh-diy-2022-roku> (дата звернення: 20.05.2023).

4. Керівні вказівки включення дітей з інвалідністю до гуманітарної діяльності: Загальні вказівки. Дитячий фонд ООН (ЮНІСЕФ). 2017. 98 с. URL:[https://www.unicef.org/ukraine/media/27106/file/disability\\_inclusive\\_humanitarian\\_action\\_UA.pdf](https://www.unicef.org/ukraine/media/27106/file/disability_inclusive_humanitarian_action_UA.pdf). (дата звернення: 22.05.2023).

**Смаль Л. Ф.,**  
*директор комунального закладу «Луцький заклад дошкільної освіти (ясла-садок) №8 Луцької міської ради»,  
здобувач другої вищої освіти I курсу спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинського національного університету імені Лесі Українки, м. Луцьк*  
**Науковий керівник:** кандидат філологічних наук,  
*доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти* **Мацюк З. С.**

## **ВИКОРИСТАННЯ ДИДАКТИЧНИХ ІГОР У КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Проблема порушень звуковимови в дітей дошкільного віку є однією з актуальних у логопедії. Неправильна вимова звуків може негативно впливати на подальший розвиток мовлення, успішність у навчанні, соціальну адаптацію та психоемоційний стан дитини. Ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від використання адекватних методів та прийомів, які б враховували вікові та індивідуальні особливості дітей. У цьому контексті особливого значення набувають дидактичні ігри, які поєднують навчальну мету з ігровою діяльністю, що є провідною для дошкільного віку.

Дидактична гра – одна із форм навчального впливу дорослого на дитину. У дидактичній грі створено такі умови, у яких кожна дитина отримує можливість самостійно діяти в певній ситуації чи з певними предметами, набуваючи власного досвіду. Це надзвичайно важливо для дітей, що мають мовленнєві порушення [1].

Дидактична гра має чітко визначену навчальну мету, яка реалізується через ігрові дії та правила. Вона забезпечує активну участь дитини в процесі навчання, стимулює її мовленнєву активність, сприяє формуванню усвідомленого ставлення до власної мови та необхідності її корекції. Завдяки ігровій формі навчання логопедичні завдання стають для дитини цікавими та захопливими, що значно підвищує її мотивацію до співпраці з логопедом.

У логопедичній роботі потреба у використанні ігор важлива подвійно, оскільки в ній логопед реалізує важливу корекційну мету. Діти-логопати із порушенням звуковимови в більшості випадків інтелектуально здорові, отже, потреби у грі в них такі ж самі, як і у їхніх однолітків. Однак вони відрізняються від своїх ровесників.

У логопедичній практиці використовують широкий спектр дидактичних ігор, спрямованих на корекцію різних аспектів звуковимови: *ігри на розвиток артикуляційної моторики* – спрямовані на формування правильних рухів органів артикуляції (язика, губ, щелепи), необхідних для чіткої вимови звуків; *ігри на розвиток фонематичного слуху* – спрямовані на формування вміння розрізняти звуки мови, визначати їх місце в слові, складати та аналізувати склади та слова; *ігри на автоматизацію та диференціацію звуків* – ігри використовуються після постановки звука для закріплення правильної вимови в складах, словах, словосполученнях та реченнях, а також для розрізнення опозиційних звуків; *ігри на розвиток зв'язного мовлення* – ігри сприяють формуванню вміння складати розповіді, описи, перекази, використовуючи автоматизовані звуки.

У дидактичних іграх формується вміння керувати своєю поведінкою через засвоєння у процесі ігор правил, вироблених дорослими. Отже, дидактичні ігри та ігрові прийоми є засобом виховання дітей під впливом цілеспрямованого керівництва.

Засвоєння правильної звуковимови потребує багаторазових варіативних вправ, але дитині для цього не вистачає вольових зусиль. Дидактична гра

дозволяє забезпечити необхідну кількість повторень на різному матеріалі при збереженні емоційно-позитивного відношення до поставленого завдання.

Для ефективного використання дидактичних ігор у корекції порушень звуковимови необхідно дотримуватися певних принципів та рекомендацій: врахування вікових та індивідуальних особливостей дитини, поступовість та систематичність, наочність та емоційність, активна участь дитини, повторюваність та варіативність, співпраця з батьками, аналіз результатів.

Використання дидактичних ігор в корекційній роботі з дітьми, що мають порушення у звуковикові, дає можливість:

- забезпечити психологічний комфорт на занятті;
- забезпечити розвиток емоційно-вольової сфери дітей, їх морально-вольових якостей;
- активізувати і відновити вищі психічні функції;
- поліпшити слухову пам'ять та увагу, підвищити швидкість запам'ятовування;
- підвищити мовленнєву мотивацію [3].

Дидактичні ігри використовують не тільки на корекційних, фронтальних та індивідуальних заняттях, а й у всій системі корекційно-виховної роботи з дітьми. Роль логопеда у дидактичній грі подвійна: з одного боку він керує пізнавальним процесом, організовує навчання дітей, з іншого – виконує роль учасника гри, партнера, скеровує кожну дитину на виконання ігрових дій.

Таким чином, дидактичні ігри є ефективним та незамінним засобом у корекції порушень звуковимови в дітей дошкільного віку. Вони забезпечують активну участь дитини в логопедичному процесі, сприяють розвитку артикуляційної моторики, фонематичного слуху, автоматизації та диференціації звуків, а також розвитку зв'язного мовлення. Правильно організована та методично обґрунтована ігрова діяльність не лише оптимізує корекційний процес, а й робить його цікавим та захопливим для дитини, що є запорукою успішної логопедичної допомоги. Використання дидактичних ігор створює

позитивну мотивацію до навчання, формує у дітей усвідомлене ставлення до власної мови та сприяє їхньому гармонійному розвитку.

### **Список використаних джерел**

1. Богуш А. М. Мовленнєвий розвиток дітей від народження до 7 років. Монографія. 2-е видання. К. : Видавничий Дім «Слово», 2010. 374 с.
2. Жданова К. О. Значення дидактичних ігор у корекції мовлення дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язберезувальної освіти* : зб. наук. пр. [матеріалів круглого столу 20 жовт. 2022 р.] / Харків. нац. пед. ун-т імені Г. С. Сковороди [за заг. ред. Ю. Д. Бойчука]. Харків, 2022. С. 53–54.
3. Крутій К. Л. Формування граматично правильного мовлення у дітей дошкільного віку. Запоріжжя, 2004.

*Стасюк Л. П.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ОСОБЛИВОСТІ РОЗВИТКУ МИСЛЕННЯ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ НА УРОКАХ «Я ДОСЛІДЖУЮ СВІТ»**

На сучасному етапі розвитку освіти одним із завдань є розвиток мислячої особистості, що володіє ключовими предметними й життєвими компетенціями у процесі навчання [1]. Природознавчі компетенції передбачають здатність особистості використовувати знання, критично та гнучко мислити, порівнювати та групувати об'єкти природи, дотримуватись правил поведінки у соціумі, спостерігати, досліджувати, оцінювати конкретні приклади і наслідки поведінки в природі. Практика показує, що саме в початковій ланці найбільш ефективно формуються вміння працювати креативно у процесі дослідницької діяльності учнів початкової школи на уроках «ЯДС» через самостійний пошук та можливість підтверджувати або спростовувати гіпотези [3].

Наше завдання полягало у з'ясуванні діагностики наявного рівня розвитку мислення учнів з ООП на уроках «ЯДС», а саме її складових: когнітивного, емоційно-ціннісного, мотиваційно-цільового та поведінкового, а

також у підборі і використанні ефективних форм та методів із розвитку мислення учнів початкових класів на уроках інтегрованого курсу «ЯДС» із використанням дослідів. У своєму дослідженні ми керувались такими критеріями: когнітивний (наявність знань та уявлень дитини про довкілля: її об'єкти, процеси та явища); мотиваційним, за яким ми діагностували позитивні (негативні) мотиви учнів з інтелектуальними порушеннями у питанні пізнання світу; емоційно-ціннісний: дослідження розуміння екологічного спрямування своїх дій; практичний: поведінка дитини, зосереджена на вивчення природи, а також посилені дії, які відображаються у природодоцільній поведінці особистості дитини.

Діагностика мислення учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках «ЯДС» виявила, що найнижчі показники спостерігалися за когнітивним та мотиваційним критерієм. Це означало, що знання учнів із ООП характеризувалися здебільшого поверховістю, несистемністю, а часто і відсутністю вірних відповідей, низьким рівнем мотивації до участі у природоохоронній роботі; вони були пасивними і байдужими до участі у практичній діяльності, виявляли свій інтерес до діяльності ситуативно, здебільшого діяли на прохання педагога, їхні мотиви мали ігровий характер; вони майже не задавали питань під час роботи, були байдужими. Це можна пояснити недостатньо сформованими пізнавальними мотивами у питанні взаємодії із довкіллям, а також нестійкістю зацікавленості певними видами діяльності; недостатнім і недосконалим підбором ефективних засобів навчання на уроках «ЯДС». З метою розвитку мислення дітей з інтелектуальними порушеннями нами була розроблена програма «Загадки нашого парку» із використанням дослідницької діяльності. Завдання були спрямовані на забезпечення структурованої роботи з елементами пошуку та елементарного експериментування у природньому довкіллі. Нами були спеціально розроблені модифіковані або адаптовані до логіки та змісту форми та методи роботи з дітьми з інтелектуальними порушеннями. Розроблені уроки були інтегрованими, поєднували елементи спостережень за явищами природи та її

об'єктами, проведення різних видів ігор, які активізували мислення, мотивували учнів до вивчення природи. Серед ефективних методів роботи варто назвати такі, як: читання казок екологічного змісту, слухання прислів'їв, чистомовок, скоромовок, віршів, практичні вправи, дидактичні ігри (словесні, настільно-друковані та ігри-подорожі), ігри роздуми, логічні ігри, інтерактивні методи: «мозковий штурм», дискусії «коло ідей», роботу у групах, роботу у парах тощо. Робота була організована на основі принципів посиленості, природовідповідності, поєднання засад трудового, морального та патріотичного виховання із екологічним, зв'язку теоретичних та практичних знань учнів тощо.

Варто зазначити позитивну динаміку сформованості рівнів екологічної компетентності в дітей з інтелектуальними порушеннями у процесі дослідницької діяльності в природному відповідно до нашої програми. Здобувачі освіти давали чіткі, впевнені відповіді, без підказок, були вмотивовані, усвідомлювали цінність природи, виявляли співчуття до тварин та рослин; робили посилені дії зі збереження природи у своїй громаді. Наші розвідки із формування мислення учнів з інтелектуальними порушеннями засобами дослідницької діяльності на уроках інтегрованого курсу «ЯДС» не вичерпують глибини проблеми дослідження і є підставою для подальших досліджень.

### Список використаних джерел

1. Андрусенко, І. В. (2017). Формування екологічних умінь як складник природознавчої компетентності молодших школярів. *Початкова освіта* (6), 29-32
2. Концепція «Нова українська школа». Режим доступу: [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&act=8&ved=2ahUKEwiircqKpfr-AhVS\\_qQKHZsrBg4QFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fnus.org.ua%2F&usg=AOvVaw2c7\\_cNVrTIWb1F3VhfqK2t](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&cad=rja&act=8&ved=2ahUKEwiircqKpfr-AhVS_qQKHZsrBg4QFnoECAgQAQ&url=https%3A%2F%2Fnus.org.ua%2F&usg=AOvVaw2c7_cNVrTIWb1F3VhfqK2t)
3. Павич Н. (2019) Організація роботи у парі та групі на уроках у початковій школі. *Початкова школа*.. №12. С. 2-7.

*Стасюк Л. П.,  
кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*  
*Данилюк А. Б.,  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк*

## **ОСОБЛИВОСТІ ПАТРІОТИЧНОГО ВИХОВАННЯ ЗДОБУВАЧІВ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Почуття патріотизму за своєю природою – інтегральне, оскільки різносторонній розвиток особистості включає: громадянську, моральну, правову, трудову, розумову, естетичну, статеву, фізичну, екологічну складову. Воно формується систематично і системно під впливом навколишнього середовища та інших чинників. Патріотизм – це любов до маминої мови, свого дому, батьків, сусідів, природи рідного краю, звичаїв, дотримання традицій народу, шанування людської праці, примноження багатого етносу.

Патріотичне виховання дітей – це комплексна, системна і цілеспрямована діяльність органів державної влади та місцевого самоврядування, закладів освіти, сім'ї, громади, благодійних організацій, релігійних конфесій та інших інститутів щодо формування у молодого покоління високої патріотичної свідомості, почуття вірності, турботи про благо свого народу, готовності до виконання громадянського і конституційного обов'язку із захисту національних інтересів, цілісності України, сприяння становленню її як правової, соціальної держави. Найважливішим є формування ціннісного ставлення особистості до українського народу, до себе як його представника.

Метою патріотичного виховання є виховання самодостатнього громадянина України, гуманіста і демократа, готового до успадкування культурних надбань свого народу, досягнення високих взаємин, формування посиленої активної позиції як громадянина, утвердження національної ідентичності, колоритної самобутності, що покликане сприяти єднанню

українського народу, зміцненню соціальних, культурних основ розвитку українського суспільства і держави.

Значна роль у цілеспрямованому виховному процесі з раннього дитинства належить закладам освіти. Великого значення набуває конкретизація мети, завдань, змісту та засобів патріотичного виховання здобувачів дошкільної освіти, а саме:

- формування любові до рідного краю;
- формування любові до культурного спадку свого народу;
- виховання любові, поваги до національних особливостей;
- почуття власної гідності як представників свого народу;
- толерантне ставлення до представників інших національностей, до ровесників, батьків, сусідів, інших людей.

При ознайомленні з природою рідної країни акцент робиться на її красі, розмаїтті, багатстві. Діти повинні отримати уявлення про те, які тварини живуть в наших лісах, які ростуть дерева, за яким деревом можна відразу визначити Україну («без верби і калини нема України»), які квіти цвітуть на українських полях і луках (кульбабки, волошки, маки).

Важливим напрямком роботи по вихованню любові до Батьківщини є формування у дітей уявлень про людей рідної країни.

Перш за все необхідно згадати тих людей, які прославили нашу країну – військових, художників, композиторів, письменників, винахідників, вчених, мандрівників, філософів, характерників, лікарів. Необхідно на конкретних прикладах, через конкретних людей познайомити дітей з характерними особливостями українців (мистецькі здібності, вправність, мелодійність, гостинність, доброзичливість, щедрість, вміння захищати свій край). У народі кажуть: добрий приклад – кращий за сто слів. Втілюючи цей мудрий педагогічний прийом у життя, педагогам необхідно запрошувати до закладу дошкільної освіти відомих майстрів, чиї справи гідні наслідування і можуть стати прикладом для малят. Здобувачі дошкільної освіти бачать, що люди, які їх оточують, вирощують гарні квіти, пишуть гарні вірші, випікають смачні

пиріжки, керують потужними машинами, здобувають нагороди у спорті тощо. Пізнавальними є заняття, спрямовані на прищеплення шанобливого ставлення до різних професій та власне праці, зокрема екскурсії на виробництво (заняття з теми «Праця твоїх батьків»). Дітям наголошується на працьовитості українців як їх національній рисі.

В сучасних реаліях важливим є прищеплення шанобливого ставлення до героїв війни, ветеранів, до пам'яті про тих, хто загинув, захищаючи Вітчизну. Діти з щирою вдячністю йдуть разом із батьками та педагогічними працівниками до місць вшанування полеглих Героїв, покладають квіти. З великою цікавістю діти зустрічаються з учасниками бойових дій, ходять на екскурсії, розучують пісні, вірші. Закріплюють почуте і побачене малята беручи олівці та фарби й відтворюючи свої враження в образотворчій діяльності.

Під час прогулянок рідним містом важливо активно взаємодіяти з довкіллям емоційно-практичним шляхом (засобами гри, предметної діяльності, спілкування, складання казок, виготовлення поробок, придумування загадок, аплікація, ліплення, малювання, відвідування майстер-класів, музеїв, виставок а також посильній праці з благоустрою території, охороні природи здобувачами дошкільної освіти). Створення тематичного розвивального середовища в групі та ЗДО, яке б сприяло розвитку особистості дитини на основі народної культури з використанням краєзнавчого матеріалу (міні-музей народного побуту, предмети народного ужиткового мистецтва, фольклор, вишивані сорочки та рушники).

Пам'ятаючи, що у дітей конкретно-образне мислення, інформацію про рідне місто/село слід подавати унаочнено (фотографії, репродукції, слайди, схеми, малюнки відео). Використовувати широко інтерактивні запитання в ході розповіді, щоб активізувати їх увагу, викликати бажання дізнатися більше і глибше. Спонукати проблемними запитаннями: «Чому саме на цьому місці люди вирішили побудувати місто/село? Звідки така назва? Що вона може означати?».

Не називати дат: вони утруднюють сприйняття матеріалу. Використовувати такі вирази (як у казках): «Це було дуже давно, коли ваші бабусі та дідусі були такими ж маленькими, як ви» або «Це було дуже-дуже-дуже давно, коли ваших мам, тат, бабусь та дідусів ще не було на світі». Використовувати доступну дітям лексику, пояснювати значення незнайомих слів, не вживати спеціальної термінології, не перевантажувати розповідь складними граматичними конструкціями.

Отже, як бачимо, що застосування різних форм і методів патріотичного виховання покликане формувати в особистості когнітивні здібності, поведінкові норми, вміння міркувати, аналізувати, ставити питання, вчитися робити власні висновки, брати участь у житті громади, захищати свої інтереси, берегти і примножувати духовні багатства своєї Батьківщини.

#### **Список використаних джерел**

1. Закон України «Про основні засади державної політики у сфері утвердження української національної та громадянської ідентичності) (Відомості Верховної Ради (ВВР), 2023, № 46, ст. 116, <https://zakon.rada.gov.ua/go/2834-20>.

2. Максименко С.Д., Яланська С. П. Генетико-креативний підхід: діяльнісне опосередкування особистісного розвитку: монографія. Київ: «Видавництво Людмила», 2021. 513 с.

*Фаловська І. Д.,*

*доцент кафедри загальної педагогіки,*

*психології та методики початкової освіти,*

*КЗВО «Луцький педагогічний коледж» Волинської обласної ради, м. Луцьк*

#### **ІНКЛЮЗИВНЕ ВОЛОНТЕРСТВО ЯК НОВІТНЯ ТЕНДЕНЦІЯ У РОБОТІ З МОЛОДДЮ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Кожна людина, незалежно від стану здоров'я, наявності фізичного чи інтелектуального порушення, має право на одержання освіти, якість якої не різниться від якості освіти здорових людей. Сьогодні ні для кого не таємниця, що наше суспільство у своєму широкому загалі особливо не переймається потребами людей з особливими освітніми потребами [1].

Відомо, що інклюзія – це включення усіх верств суспільства до певної діяльності й суспільства загалом, незалежно від віку, статі, соціального та економічного стану, стану здоров'я та інших характеристик. Інклюзія – це відчуття приналежності, рівності та захищеності, коли кожному людину поважають та підтримують, враховуючи її потреби та особливості.

Одним з найбільш дієвих способів розвивати інклюзію в суспільстві є волонтерські соціальні проєкти, спрямовані на допомогу людям з інвалідністю або інтеграцію представників меншин у суспільство. Усі охочі можуть долучитись до благодійного фонду, громадської організації або представників соціальних служб, аби допомогти тим, хто потребує підтримки [2].

Інклюзивне волонтерство – це форма волонтерської діяльності, яка відкрита для людей різного віку, статі, національності, віросповідання, фізичних та розумових особливостей. Головна мета інклюзивного волонтерства полягає у створенні рівних можливостей для всіх охочих брати участь у суспільно корисній діяльності, незалежно від їхніх індивідуальних потреб та особливостей.

Основними принципами інклюзивного волонтерства є: «цінність особи з особливими потребами здоров'я не залежить від її здібностей і досягнень; кожна особа з особливими потребами здоров'я здатна відчувати й думати; кожна особа з особливими потребами здоров'я має право на спілкування і на те, щоб бути почутою» [3]. Однак не всі люди з інвалідністю однаково схильні до волонтерства. Основними правилами інклюзивного волонтерства є :

- Доступність: Забезпечення фізичної, інформаційної та комунікаційної доступності волонтерських програм та заходів для всіх.
- Рівність: Створення рівних умов для участі та внеску кожного волонтера.
- Залучення: Активне залучення до волонтерської діяльності людей з різними особливостями, врахування їхніх потреб та потенціалу.
- Повага та прийняття: Створення атмосфери взаємної поваги, прийняття та підтримки серед волонтерів.

- **Індивідуальний підхід:** Врахування індивідуальних потреб та можливостей кожного волонтера при розподілі завдань та організації діяльності.

- **Співпраця:** Взаємодія та співпраця між волонтерами з різними особливостями, обмін досвідом та знаннями.

- **Розвиток:** Сприяння розвитку навичок та компетенцій усіх волонтерів через навчання та підтримку.

Інклюзивне волонтерство в діяльності освітніх закладів є важливим інструментом для створення інклюзивного освітнього середовища, де кожен учасник навчально-виховного процесу відчуває себе прийнятим та залученим.

Основні аспекти інклюзивного волонтерства в освітніх закладах:

- **Залучення різних категорій волонтерів:** До волонтерської діяльності можуть залучатися учні старших класів, студенти педагогічних навчальних закладів, батьки, педагоги, випускники, а також представники громади. Важливо створювати можливості для участі людей з різними здібностями та потребами.

- **Різноманіття напрямків волонтерської діяльності:** Волонтери можуть допомагати в організації навчального процесу, проведенні позакласних заходів, облаштуванні інклюзивного простору, надавати індивідуальну підтримку учням з особливими освітніми потребами, проводити просвітницьку роботу з питань інклюзії тощо.

- **Створення умов для ефективної волонтерської діяльності:** Освітні заклади повинні забезпечувати волонтерів необхідною інформацією, навчанням та підтримкою. Важливо чітко визначати завдання волонтерів, координувати їхню діяльність та забезпечувати зворотний зв'язок.

Перевагами інклюзивного волонтерства для освітніх закладів є:

- **Сприяння соціалізації та інтеграції:** Залучення волонтерів допомагає учням з особливими освітніми потребами відчувати себе частиною колективу, налагоджувати дружні стосунки з однолітками та розвивати соціальні навички.

- Формування толерантності та емпатії: Спільна діяльність волонтерів з різними особливостями сприяє розвитку толерантного ставлення, емпатії та взаєморозуміння серед усіх учасників освітнього процесу.

- Розширення можливостей для учнів: Волонтери можуть надавати додаткову підтримку учням, допомагати в організації індивідуального навчання та позакласних заходів, що сприяє їхньому всебічному розвитку.

- Зміцнення зв'язку з громадою: Залучення представників громади до волонтерської діяльності сприяє налагодженню партнерських відносин між освітнім закладом та місцевою спільнотою.

- Підвищення ефективності роботи педагогів: Волонтери можуть брати на себе частину організаційних та допоміжних функцій, що дозволяє педагогам більше часу приділяти безпосередньо навчанню та вихованню учнів.

Прикладами інклюзивного волонтерства в освітніх закладах є:

- Учні старших класів допомагають молодшим школярам з навчанням або організують для них розвиваючі ігри.

- Студенти педагогічних вишів проходять практику, асистуючи вчителям в інклюзивних класах.

- Батьки беруть участь в облаштуванні ігрових та навчальних просторів, доступних для всіх дітей.

- Волонтери з інвалідністю проводять майстер-класи або діляться своїм життєвим досвідом з учнями.

- Представники громадських організацій проводять тренінги для педагогів та учнів з питань інклюзії та толерантності.

Впровадження інклюзивного волонтерства в діяльність освітніх закладів є важливим кроком до створення відкритого, справедливого та підтримуючого середовища, де кожен має можливість реалізувати свій потенціал. В Україні інклюзивне волонтерство набуває все більшої актуальності у зв'язку з зростанням кількості людей з інвалідністю внаслідок війни та інших факторів, необхідністю забезпечення їхньої інтеграції в усі сфери суспільного життя, розумінням потенціалу волонтерства як інструменту соціальної адаптації та

розвитку. Таким чином, інклюзивне волонтерство є не просто модною тенденцією, а логічним і необхідним етапом розвитку волонтерського руху, що відповідає потребам сучасного суспільства у справедливості, рівності та залученні всіх його членів до активної участі у суспільно корисній діяльності.

### Список використаних джерел

1. Інклюзивна освіта: українські реалії. URL: <http://https://osvita.ua/school/method/1492/> (дата звернення 29.04.2025).
2. Інклюзивне волонтерство в Українських реаліях. URL: <https://www.prostir.ua/?library=inklyuzyvne-volonterstvo-v-ukrajinskyh-realiyah/> (дата звернення 04.05.2025).
3. Коляда Н., Поліщук Н. Інклюзивне волонтерство як суспільна потреба. Вісник Науководослідної лабораторії інклюзивної педагогіки. Вип. 9 : Спеціальна та інклюзивна освіта: теорія, методика, практика : матеріали 9-ої Всеукр. наук.-практ. конф. (30–31 березня 2023 р.) / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини ; [головред. Малишевська І. І.[та ін.]. Умань : Візаві, 2023 р. 217 с.

**Федчик О. С.,**  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС “Магістр”,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Сидорук І. І.**

## ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОЇ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ДО НАВЧАННЯ В ЗАКЛАДІ ОСВІТИ

У сучасному освітньому середовищі значна увага приділяється створенню умов для якісної дошкільної освіти, доступної для всіх дітей, у тому числі для тих, хто має порушення мовленнєвого розвитку. Мовлення є важливою складовою пізнавальної, емоційної та соціальної сфери дитини. Його недостатній розвиток знижує можливість повноцінної взаємодії з оточенням, обмежує здатність до самовираження та впливає на процес соціалізації. Саме тому проблема соціальної адаптації таких дітей до освітнього середовища є надзвичайно актуальною як у загальній, так і спеціальній педагогіці.

Проблема соціальної адаптації дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку привертає увагу таки науковців, як А. Аніщук, Т. Ботвінова, В. Жук, А. Лесів, В. Погребняк та ін.

Соціальна адаптація в дошкільному віці – це процес поступового входження дитини у нове соціальне середовище, встановлення позитивних контактів із ровесниками та дорослими, набуття необхідних соціальних ролей і навичок. Дошкільний період є особливо чутливим до формування основ соціальної поведінки, тому труднощі адаптації в цей період можуть мати довготривалі наслідки.

Діти з порушенням мовленнєвого розвитку (загальне недорозвинення мовлення, фонетико-фонематичні порушення, алалія, дизартрія тощо) часто мають: знижений рівень комунікативної активності; труднощі в міжособистісній взаємодії; проблеми з емоційною регуляцією; невпевненість, тривожність у нових умовах; підвищену чутливість до оцінки з боку однолітків і дорослих. Зазначені вище особливості ускладнюють процес включення в колектив та взаємодію в навчальних ситуаціях.

У закладах освіти з інклюзивним навчанням адаптація дитини з порушенням мовлення значною мірою залежить від індивідуального підходу педагогів, наявності асистента вчителя, готовності колективу до прийняття особливої дитини.

Натомість заклади спеціальної освіти пропонують системну підтримку: індивідуальні та групові заняття з вчителем-логопедом, вчителем-дефектологом, психологом. Такі умови створюють більш сприятливе середовище для дитини, однак обмежують її контакт із дітьми з типовим розвитком, що важливо для повноцінної соціалізації.

Нас соціальну адаптацію дітей дошкільного віку впливають такі чинники: рівень розвитку мовлення, психоемоційний стан дитини, стиль виховання в сім'ї, готовність педагогічного колективу до роботи з дітьми з особливими освітніми потребами; організація адаптаційного періоду, наявність фахової логопедичної підтримки, співпраця з батьками.

Соціальної адаптації дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення до навчання в закладі освіти сприяють: використання ігрових, арт-терапевтичних, музичних методів, які стимулюють комунікацію; залучення дітей до спільної діяльності (групові ігри, театралізовані виступи); розвиток мовленнєвої ініціативи через діалоги, вправи на розігрування ситуацій; позитивне підкріплення будь-яких комунікативних проявів дитини; інклюзивна взаємодія з дітьми з типовим розвитком; регулярні консультації для батьків; наявність адаптаційного супроводу з боку фахівців (логопеда, психолога).

Таким чином, успішна соціальна адаптація дітей дошкільного віку з порушеннями мовлення в закладі освіти можлива лише за умови цілісного, системного підходу. Необхідна тісна співпраця між педагогами, батьками, логопедами та психологами, а також створення такого освітнього середовища, у якому кожна дитина почуватиметься прийнятою, цінною та здатною до розвитку.

### Список використаних джерел

1. Беленька Г. В. Формування соціальної компетентності дітей з порушеннями мовлення в умовах закладу дошкільної освіти. Київ: Педагогічна думка. 2020, с. 45-89.
2. Васильєва М. І. Психолого-педагогічні умови соціалізації дітей з особливими освітніми потребами. Київ: Логос. 2017, с. 33-76.
3. Гаврилова С. С. Організація інклюзивного середовища в ЗДО: сучасні підходи. Методичний посібник. Львів: Світ. 2021, с. 21-64.
4. Зайцева Г. В. Ігрові методи у соціалізації дошкільників з порушеннями мовлення. Львів: Світ. 2019, с. 15-48.
5. Кондратенко О. В. Інноваційні підходи до мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивної освіти. *Педагогічний альманах*, №1, 2022. с. 48–52.
6. Колупаєва А. А. Інклюзивна освіта: розвиток, виклики, перспективи. Київ: Ніка-Центр. 2020, с. 59-102.
7. Лубенець В. І. Теоретико-методологічні основи соціальної адаптації дітей з особливими потребами. Харків: Основа. 2018, с. 72-109.
8. Панасюк, І. В. Соціальна адаптація дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку в умовах інклюзивної освіти. *Психологія і педагогіка*, №4, 2020. с. 52–58.
9. Ткаченко, Т. О. Логопедична робота з дошкільниками: сучасні підходи. Київ: Генеза. 2019, с. 39-83.

10. Шевченко, Л. С. Психологічний супровід дитини з мовленнєвими порушеннями в освітньому середовищі. Черкаси: Видавництво ЧНУ. 2022, с. 27-66.

**Фенко М. Я.,**  
кандидатка філологічних наук,  
доцентка кафедри загальної педагогіки та дошкільної освіти,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк

## **ІННОВАЦІЙНІ ТЕХНІКИ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Інноваційну діяльність в системі освіти доцільно розглядати як процес упровадження нововведень – нових засобів, методів, підходів, технологій і програм, які забезпечують оновлення освітнього процесу. Особливої значущості набуває інноваційність у контексті роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби (ООП), оскільки вона сприяє творчому переосмисленню й адаптації освітніх методик під потреби таких здобувачів освіти.

Проблема є надзвичайно актуальною не лише через необхідність ефективного організаційного та методичного супроводу дітей із ООП у загальноосвітніх закладах, але й через обмежену кількість наукових досліджень, присвячених сучасному розумінню й упровадженню інклюзивної освіти.

Використання інноваційних освітніх технологій створює сприятливі умови для кращого засвоєння знань, активізації пізнавальної діяльності дітей із ООП, стимулює їх до самостійного відкриття, осмислення та конструювання знань, а також формування життєвих компетентностей.

Інтегрований супровід таких дітей розглядається як комплексна психолого-медико-педагогічна діяльність, спрямована на виявлення та задоволення додаткових освітніх потреб дітей і їхніх родин. Успішне впровадження інклюзії вимагає активної участі не лише педагога, а й сім'ї, що виступає повноправним учасником освітнього процесу. Визначення цих потреб

дозволяє коректно оцінити необхідні ресурси для забезпечення якісної інклюзивної освіти.

Педагогічна інновація – це новий освітній продукт, який реалізується в освітньому процесі у вигляді теорій, концепцій, моделей, методик і технологій. Інновації можуть класифікуватися за джерелом виникнення, рівнем новизни, тривалістю дії, масштабом змін, швидкістю впровадження та очікуваним результатом. Суспільство сьогодні потребує розвитку творчої, самостійної особистості навіть серед дітей з ООП, здатної до креативного мислення, прийняття нестандартних рішень, що підкреслює важливість впровадження сучасних педагогічних технологій [4].

Одним із результативних інноваційних інструментів є метафоричні асоціативні картки (МАК) – набір зображень, які відображають життєві ситуації, взаємодії між людьми, предмети, пейзажі, тварин, абстракції тощо. Вони можуть бути використані як елемент навчальної гри, що дозволяє дітям дошкільного віку розвивати мислення, творчість та мовлення без страху помилитися чи бути оціненим. Це гра, у якій виграє кожен.

МАК активно впроваджувалися на заняттях української й англійської мов, літератури, музики, мистецтва. Діти шукали точні висловлювання, будували зв'язні тексти, вправлялися у створенні складних речень. Для багатьох дітей із ООП висловлення власної думки є серйозним викликом, а використання МАК значно полегшує цей процес, сприяючи розвитку комунікативних навичок [2; 3].

Хоча багато дітей володіють достатнім словниковим запасом, їм важко використовувати ці знання у повсякденному спілкуванні. МАК сприяють розширенню словникового запасу, розвитку мовленнєвої активності, правильному вживанню граматичних конструкцій і формуванню зв'язного мовлення, зокрема через практичне включення у мовленнєві ситуації.

У роботі з дітьми з ООП використовувалися різні прийоми: створення авторських казок за картками, колективне складання історій за методикою «продовж казку», читання власних творів. Завдяки таким прийомам діти

розвивали самосвідомість, навички взаємодії, а також формували суб'єктну позицію.

Конкретні приклади застосування карток – «Дідусеві казки», «Світ чудес» – засвідчили, що варіанти використання МАК майже безмежні, адже дитяча творчість – категорія необмежена.

Інтегруючи МАК у заняття з розвитку мовлення, педагоги мають змогу підвищити ефективність навчального процесу, заохотити дітей до самостійної роботи, стимулювати мислення та урізноманітнити освітній процес. Такі підходи допомагають дітям із ООП успішно взаємодіяти у групах, формувати комунікативні навички, досліджувати й аналізувати матеріал, висловлювати власні ідеї та вчитися сприймати думку інших.

### Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти. Режим доступу: [https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro\\_novu\\_redaktsiyu%20Baz\\_ovocho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf](https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2021/12.01/Pro_novu_redaktsiyu%20Baz_ovocho%20komponenta%20doshkilnoyi%20osvity.pdf)

2. Пелешенко О., Гордієнко К. Метафоричні асоціативні карти як сучасний метод консультаційної роботи психолога. – Режим доступу: [https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/scientific-achievements-of-modern-society\\_9-11.10.19.pdf#page=87](https://sci-conf.com.ua/wp-content/uploads/2019/10/scientific-achievements-of-modern-society_9-11.10.19.pdf#page=87)

3. Фабрічева М. Метафоричні асоціативні карти, як можливість читати несвідоме. – Режим доступу: [https://fabricheva.com.ua/wp-content/uploads/2015/03/Метафоричні-карти\\_Зміст\\_2pub.pdf](https://fabricheva.com.ua/wp-content/uploads/2015/03/Метафоричні-карти_Зміст_2pub.pdf)

4. Фенко М., Мацюк З. Метафоричні асоціативні картки: інноваційні техніки у роботі зі здобувачами освіти з ООП. *Іван Огієнко і сучасна наука та освіта: науковий збірник*. Серія історична та філологічна / [редкол.: Людмила Марчук (голов. ред.), Олег Рарицький (відп. ред.) та ін.]. Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2024. Вип. XXI. С. 128-136.

**Цимбалюк І. В.,**  
здобувач другої вищої освіти І курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** доктор педагогічних наук, професор  
кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи **Лякішева А.**

## **ПРИЧИНИ ТА МЕХАНІЗМИ ПОРУШЕННЯ ПИСЬМА ТА ЧИТАННЯ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Сьогодні у вітчизняній та зарубіжній логопедії висвітлені питання симптоматики, механізмів, структури порушень письма та читання; розроблені як загальні методологічні підходи, так і напрямки, зміст і диференційовані методи корекції різних видів дисграфії (труднощі з письмом), дислексії (труднощі з читання) (Н. Голуб, О. Гопіченко, Е. Данілавічюте, Л. Єфіменкова, О. Корнєв, Р. Лалаєва, Р. Левіна, О. Логінова, А. Малярчук, Г. Місаренко, Л. Парамонова, Н. Пахомова, Т. Пічугіна, І. Прищєпова, Є. Соботович, Л. Спірова, Л. Тенцер, О. Токарева, В. Тарасун, Н. Чередніченко, М. Шеремет, та ін.).

Аналізуючи причини труднощів з читанням та письмом у дітей молодшого шкільного віку, науковці виокремлюють дві основні групи факторів. До першої належать біологічні чинники, пов'язані з особливостями розвитку нервової системи дитини, включаючи недорозвинення або ураження головного мозку, що могли виникнути в різні періоди її розвитку, а також патології вагітності, травми під час внутрішньоутробного розвитку, серйозні соматичні захворювання та інфекції, які послаблюють нервову систему. Друга група причин має соціально-психологічне підґрунтя і включає недостатність мовленнєвої практики дитини та педагогічну занедбаність.

Варто розглянути дані порушення окремо та визначити можливі причини їхньої появи.

Дисграфія – це частковий розлад процесу оволодіння письмом, що виявляється в численних повторюваних помилках стійкого характеру й обумовлений несформованістю вищих психічних функцій дитини, які безпосередньо беруть участь у процесі оволодіння письмом [1]. Виникнення

повторювальних помилок, що є симптомом дисграфії, не є пов'язаним чи зумовленим: порушенням інтелектуального розвитку; порушенням сенсорного розвитку (слуху чи зору); або порушенням регулярності навчання дитини тощо.

Виділяють декілька основних форм дисграфії. Артикуляторна дисграфія характеризується пропусками та замінами літер, що часто спостерігається при порушеннях звуковимови. Акустична дисграфія виникає через недостатній розвиток фонематичного слуху, що призводить до заміни літер, які позначають схожі за звучанням звуки. Дисграфія на основі порушень мовного аналізу і синтезу проявляється у спотвореннях структури слова та речення, перестановках літер і складів, а також у злитті кількох слів в одне. Аграматична дисграфія зумовлена недорозвиненням граматичної будови мовлення і проявляється у помилках у вживанні префіксів, суфіксів та закінчень. Оптична дисграфія пов'язана з недостатнім розвитком зорових функцій, що призводить до труднощів у розрізненні графічно схожих літер та їх дзеркального написання.

До основних факторів, що призводять до дисграфії, належать: біологічні (вплив негативних чинників у пренатальний, натальний і постнатальний періоди, спадковість, незрілість головного мозку, затримка психічного розвитку), когнітивні (розумова відсталість, гіперактивність) та лінгвістичні (порушення мовленнєвого розвитку, двомовність, раннє вивчення іншої мови) і соціально-педагогічні (відсутність активного спілкування, недостатня увага до мовлення дитини) причини [2].

Процес оволодіння навичками письма тісно пов'язаний із процесом оволодіння навичками читання.

Читання – один із найважливіших видів мовленнєвої діяльності, тісно пов'язаний як із вимовою, так і з розумінням мовлення, здатність сприймати, розуміти інформацію, яка записана (передана) тим або іншим способом.

Останніми роками спостерігається значне зростання кількості дітей, яким важко дається читання. Таким дітям важко встановлювати зв'язок між звуками

й відповідними літерами. Ці труднощі свідчать про наявність своєрідних розладів читання, які мають назву «дислексія».

Дислексія – часткове специфічне порушення процесу читання, що виражається специфічними помилками, зумовленими несформованістю або розладами функцій, що забезпечують процес читання. За ступенем виявлення розрізняють: алексію – повну неможливість оволодіння читанням або повну його втрату, та дислексію – труднощі в оволодінні читанням та дефекти його формування. Дислексія може бути самостійним розладом та проявлятися поруч з іншими порушеннями мовлення – дислаліями, дизартріями, алаліями [17].

Найновішу класифікацію дислексії розробила Р. Лалаєва, яка поділяє її на такі види: 1) фонематична; 2) семантична; 3) граматична; 4) мністична; 5) оптична [29].

Корекцію таких порушень треба проводити цілеспрямовано по етапах, тривало й систематично, поки помилки такого роду не зникнуть в самостійних письмових роботах учнів та під час читання.

Причини виникнення дисграфії також поширюються і на дислексію. Крім того, додатковими причинами є, наприклад, зоровий та фонологічний дефіцит.

Отже, принципи виникнення дисграфії та дислексії є взаємопов'язані так само, як і взаємопов'язаними є читання та письмо дитини.

Таким чином, серед ключових причини порушень, що зумовлюють порушення читання та письма у дітей, є: генетична схильність (наявність мовленнєвих вад, зокрема дисграфії та дислексії, у батьків), ускладнення під час вагітності та пологів, родові травми, лікарські помилки, інфекційні захворювання; недостатня зрілість головного мозку; затримка мовленнєвого та психічного розвитку; гіперактивність, розумова відсталість; а також соціально-психологічні чинники, такі як двомовність у родині, ранній початок вивчення іноземної мови, мовленнєве оточення з дефектами, недостатня увага до розвитку мовлення дитини з боку батьків, вчителів та логопедів.

### **Список використаних джерел**

1. Боряк О.В., Колексник В.В. До питання порушень писемного мовлення

у дітей молодшого шкільного віку. *Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців* : зб. наукових праць : вип. 6. Суми : Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2018. 360 с.

2. Голуб Н. М. Корекція писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку : монографія. Харків : Майдан, 2014. 366с.

**Чайківська С. В.,**  
здобувач вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** доктор педагогічних наук,  
професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти **Сидорук І.І.**

## **РОЗВИТОК КРЕАТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

У сучасному освітньому процесі все більше уваги приділено розвитку креативності як ключової компетентності особистості. Особливо важливим є формування творчих здібностей в дітей з особливими освітніми потребами, зокрема з мовленнєвими порушеннями. Такий підхід не лише сприяє їхньому всебічному розвитку, а й допомагає ефективніше долати мовленнєві труднощі, формуючи впевненість у собі та позитивну самооцінку.

Питанням організації освітнього процесу для дітей з особливими потребами присвячені роботи В. Бондаря, Т. Кузнецової, К. Тороп, Н. Ярмоли та ін. Н. Гоцуляк, Л. Міщиха, С. Ренке, Н. Славіната ін. у своїх наукових доробках досліджують креативність як показник розвитку професійного зростання. Проте постійні зміни у шкільній і позашкільній реальності змушують повертатися до цих питань знову і знову. Аналіз значної кількості джерел свідчить, що під поняттям «здібності» вчені розуміють синтез властивостей, що зумовлюють успішне виконання діяльності, зокрема креативної. Здібності розвиваються на основі вроджених задатків індивіда в певному освітньому середовищі [2, с. 7].

*Креативність* (лат. creatio – створення) – це здатність породжувати незвичні ідеї, відхилятися від традиційних схем мислення, швидко вирішувати проблемні ситуації. До середини ХХ ст. у науковій літературі використовували

термін «творчі здібності», однак пізніше почав витіснятися мовним запозиченням із англійської мови: «creativity, creative». Новітній термін «креативність» дійсно має особливий зміст. Терміном «креативний» позначають творчість, що не тільки висуває ідеї, а й доводить їх до конкретного практичного результату. У цьому твердженні зробимо акцент саме на продукти, які створено за допомогою креативності, а також на зовнішні умови, де креативність породжує щось нове, незвичайне, оригінальне в ситуаціях, де відсутні шаблони й алгоритми [1].

*Креативні здібності* – такі особистісні риси, що дають можливість повному поглянути на відомі предмети, явища; побачити в них нові закономірності, зв'язки; а також уявити побачене, придумати дещо нове, раніше невідоме [1].

Розвиток креативності здобувачів освіти відбувається на всіх етапах шкільного навчання, разом із тим найдоцільніше вчити творити школярів із раннього віку, оскільки в початковій школі діти опановують способами навчальної діяльності, прийомами вирішення навчальних завдань, якими користуються надалі. Розвитку креативності особистості у процесі навчання сприяють властиві молодшим школярам відкритість до всього нового, допитливість, емоційність, цілісність сприйняття, яскрава уява, образність мислення, активне ставлення до дійсності, що їх оточує [3].

Діти з порушеннями мовлення часто мають супутні труднощі – у пізнавальній діяльності, емоційно-вольовій сфері, соціальній взаємодії. Тому робота з розвитку їхньої креативності повинна враховувати індивідуальні особливості кожної дитини та проводитись у безпечному середовищі. Мовленнєві порушення можуть стати вагомою перешкодою на шляху повноцінного розвитку дитини, впливаючи не лише на її комунікативні навички, а й на емоційний та соціальний стан. Проте, важливо пам'ятати, що за цими труднощами часто прихований багатий внутрішній світ, наповнений креативною уявою та творчим потенціалом. Розвиток креативних здібностей у

дітей з мовленнєвими порушеннями не лише можливий, а й вкрай важливий для їхньої всебічної реабілітації та самореалізації.

Із метою розвитку креативності в дітей з мовленнєвими порушеннями необхідно:

- заохочувати до різноманітних видів творчості – малювання, ліплення, конструювання тощо;
- створювати сприятливе середовище – підтримувати будь-які творчі прояви дитини, не критикувати її роботи, навіть якщо вони здаються незвичними;
- використовувати ігри (гра з перетіленнями, рольові ігри, ігри з уявою) – це чудовий спосіб стимулювати фантазію та творче мислення;
- інтегрувати творчість у заняття з вчителем-логопедом – використання малювання, ліплення, музику для закріплення вивченого матеріалу, розвитку дрібної моторики та артикуляції.
- залучати батьків – створити можливості для спільної творчості вдома, а саме відвідувати разом музеї, театри, майстер-класи; обговорювати побачене та заохочувати дитину висловлювати свої враження творчими способами;
- використовувати невербальні методи комунікації – міміка, жести, малюнки, піктограми можуть стати мостом до розуміння та самовираження.
- хвалити, мотивувати та підтримувати – похвала та підтримка є важливими для формування позитивної самооцінки та заохочення до подальшої творчості.

Таким чином, розвиток креативних здібностей – це не лише здатність до створення чогось нового та оригінального. Це також гнучкість мислення, вміння бачити проблеми під іншим кутом, знаходити нестандартні рішення та виражати свої думки та почуття різними способами. Для дітей з мовленнєвими порушеннями, які можуть відчувати труднощі у вербальному вираженні, креативність стає потужним інструментом самовираження та дослідження світу. Для дітей з мовленнєвими порушеннями вона відіграє особливу роль, оскільки часто компенсує труднощі в комунікації, дозволяючи знаходити

альтернативні способи самовираження через образотворче мистецтво, музику, рухову активність чи ігрову діяльність.

### Список використаних джерел

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. Т.В. Бусел. К.: ВТФ «Перун», 2009. 1736 с.

2. Габеркорн І.І. Підготовка майбутніх учителів початкових класів. Херсон, 2013. 20 с.

3. Гоцуляк Н. Є., Славіна Н. С., Ренке С. О. Креативність як показник розвитку професійної діяльності викладача ЗВО. *Проблеми психології* : збірник наук. праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України. Київ ; Житомир, 2019. Том VI: Психологія обдарованості, вип. 15. С. 156–162.

*Чиж А. Г.,*  
спеціаліст вищої категорії, викладач  
циклової комісії теорії і методики фізичного виховання,  
КЗВО «Луцький педагогічний коледж»  
Волинської обласної ради, м.Луцьк

## **ІННОВАЦІЙНІ ЗДОРОВ'ЯЗБЕРЕЖУВАЛЬНІ ТЕХНОЛОГІЇ У ФІЗИЧНОМУ ВИХОВАННІ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Інклюзивна освіта, що активно впроваджується в Україні відповідно до Закону України «Про освіту» [6], вимагає нових підходів до організації освітнього процесу. Особливої уваги потребує сфера фізичного виховання дітей з особливими освітніми потребами (ООП), адже вона має значний вплив на формування здоров'я, соціалізацію, розвиток рухових функцій та емоційного благополуччя дитини.

Використання здоров'язбережувальних технологій на уроках фізичної культури сприяє індивідуалізації навчання, адаптації завдань, а також створенню безпечного та підтримувального середовища для кожної дитини.

Для дітей з ООП урок фізкультури — не лише можливість підтримувати фізичний стан, а й інструмент розвитку моторики, соціалізації, сенсорної інтеграції та емоційного розвантаження.

Застосування інноваційних здоров'язбережувальних технологій на цих уроках дозволяє досягати цілей корекційного та розвиткуального навчання, зберігаючи при цьому індивідуальні особливості та гідність кожної дитини [1; 2].

Здоров'язбережувальні технології – це сукупність педагогічних, медико-біологічних, соціальних і психологічних методів, спрямованих на забезпечення збереження, зміцнення та формування здоров'я здобувачів освіти [2].

Здійснюючи аналіз основних підходів до розуміння здоров'язбережувальних технологій, хочемо зазначити, що:

- за медико-педагогічним підходом – наголос робиться на цілісному впливі закладу освіти, поєднанні медичних і педагогічних методів. Розглядаються не лише уроки, а й середовище, режим дня, харчування, фізична активність [1];

- за психолого-педагогічним підходом у центрі уваги — особистість дитини: її темперамент, реакція на навантаження та мотивація. Цей підхід орієнтується на створення безпечного психоемоційного простору в школі [2];

- за інтегрованим, або так званим системним підходом, акцент робиться на інтеграції технологій у всі ланки освіти: уроки, перерви, позакласну діяльність. Спрямованість – на довготривалий вплив і профілактику [3];

- при інклюзивно-адаптивному підході підкреслюється індивідуалізація і адаптація технологій до конкретних потреб дитини. Враховуються бар'єри участі, а мета — підтримка участі, а не уніфікація [4];

- при педагогічно-організаційному фокус спрямовується на організацію освітнього середовища: як побудований урок, які правила діють, чи є підтримка з боку вчителя. Важливу роль відіграє культура взаємин [3].

До інноваційних технологій, що демонструють високу ефективність у практиці можемо віднести:

- індивідуалізація рухових програм, тобто це адаптація фізичних навантажень, вправ і методик відповідно до індивідуальних особливостей, потреб і можливостей кожного учня. Цифрові фітнес-платформи та мобільні

додатки (MyFitnessPal, Nike Training Club, Technogym App) дозволяють створювати персоналізовані тренувальні плани на основі анкетування, тестування, або носимих пристроїв; фітнес-браслети та трекери активності (Fitbit, Apple Watch), які аналізують серцебиття, витрату калорій, якість сну, дозволяють коригувати навантаження в реальному часі; інтерактивні навчальні платформи, наприклад, освітні онлайн-ресурси для вчителів фізкультури, де є бази вправ, рекомендації для адаптації під різні групи учнів [4];

- використання елементів ЛФК у структурі уроку: на етапі підготовчої частини уроку використати розминку з елементами корекційної гімнастики (вправи на поставу, дихальні вправи, активізація дрібної моторики, вправи з акцентом на формування правильного положення тіла; в основній частині уроку – модифіковані комплекси загальнорозвивальних вправ, адаптовані для дітей із порушеннями постави, плоскостопістю, сколіозом та здійснювати роботу в підгрупах (окрема рухова діяльність для учнів з медичними показаннями – полегшені вправи для дітей із хронічними захворюваннями); у заключній частині – вправи на розслаблення, дихальні техніки [1];

- інтерактивні рухові ігри з елементами ІКТ як сучасна форма організації фізичної активності, яка поєднує фізичні вправи з цифровими засобами, такими як мультимедійні презентації, сенсорні екрани, інтерактивні дошки чи спеціальні додатки [5]. Такі ігри сприяють візуалізації завдань, підвищують зацікавленість і мотивацію учнів, особливо молодшого шкільного віку. Наприклад, можна повторювати рухи за анімованим персонажем на екрані, виконувати завдання у віртуальному середовищі або брати участь у змаганнях, де результати фіксуються автоматично. Цей підхід активізує когнітивну та фізичну активність одночасно, сприяє розвитку реакції, уваги, координації рухів та інтегрує сучасні цифрові навички в навчальний процес;

- інклюзивні спортивні ігри, як форма організації рухової активності, в якій всі учасники, незалежно від фізичних можливостей, мають змогу брати активну участь у грі. Їх головна мета — не змагання, а створення безпечного, рівноправного середовища, де кожна дитина може реалізувати свій потенціал,

відчуті підтримку та бути частиною команди. Впровадження інклюзивних ігор у структуру уроків фізичної культури є не лише гуманним, а й педагогічно доцільним рішенням. Такий підхід формує в дітей толерантність, емпатію та навички командної роботи [3];

- психорелаксаційні та музикотерапевтичні практики також відіграють важливу роль у відновленні емоційного балансу та зниженні рівня тривожності в учнів, особливо в умовах підвищеного стресу або перевтоми. Їх інтеграція у фізичне виховання дозволяє урізноманітнити урок, зробити його більш цілісним і спрямованим не лише на тіло, а й на психіку. Застосування дихальних вправ під спокійну музику, елементів візуалізації, медитації або вправ з автогенним тренуванням позитивно впливає на концентрацію уваги, саморегуляцію, психоемоційну стабільність [2];

- використання сенсорного обладнання (сенсорні панелі, балансувальні платформи, тактильні доріжки тощо) у фізичному вихованні сприяє розвитку координації, просторового орієнтування та сенсомоторної інтеграції, особливо в дітей з особливими освітніми потребами. Таке обладнання активізує одночасну роботу різних сенсорних систем, що не лише покращує фізичні навички, а й позитивно впливає на когнітивні процеси та емоційний стан учнів [4].

Отже, інноваційні здоров'язбережувальні технології забезпечують повноцінну участь дитини в активній взаємодії, незалежно від обмежень; створюють інклюзивне середовище, де немає страху бути "гіршим", сприяють психоемоційній стабілізації та розвитку навичок саморегуляції, а також підвищують інтерес до фізичної культури, а також відіграють ключову роль у формуванні інклюзивного та безпечного освітнього середовища. Їх активне та грамотне застосування дозволяє дітям з ООП реалізувати свій потенціал, зміцнити здоров'я та покращити соціальну взаємодію. Вчитель фізичної культури має виступати не лише організатором рухової активності, а й партнером у формуванні гармонійної особистості дитини.

## Список використаних джерел

1. Гаврилькевич Н. С. Здоров'язбережувальні технології у фізичному вихованні школярів. Київ : Освіта України, 2020.
2. Шиян Б. М. Фізичне виховання в контексті здоров'язбереження школярів. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2014.
3. Суценок Л. П. Інклюзивна освіта: сучасний стан і перспективи розвитку. Київ : НУБіП, 2019.
4. Мельник Ю. І. Індивідуалізація фізичного навантаження в інклюзивному навчальному середовищі. *Фізична культура, спорт і здоров'я нації*. 2022. № 11.
5. Постанова Кабінету Міністрів України №872 від 15.09.2021 р. Про затвердження стандарту початкової освіти для дітей з особливими освітніми потребами.
6. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 р. № 2145-VIII.

**Яніцька О. П.,**  
здобувачка вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** доктор педагогічних наук,  
професор-завідувач кафедри  
спеціальної та інклюзивної освіти **Кузава І. Б.**

## АПЛІКАЦІЯ ЯК ВИД ОБРАЗОТВОРЧОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ТА ЇЇ КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Аплікація – це один із найулюбленіших видів творчої діяльності для дітей. Тут вони можуть рвати, м'яти, клеїти та вирізати на власний розсуд. У процесі таких занять дитина відкриває для себе нові способи взаємодії з навколишнім світом. Чим більше малюки працюють своїми пальчиками – мнуть, перебирають, гладять, складають чи ріжуть – тим активніше в них розвиваються сенсорні навички, дрібна моторика, тактильні відчуття, а також збагачується їхня уява, креативність і фантазія.

Основними рисами аплікації як мистецької техніки є: силуетність, площинне трактування образу із узагальненням форм, локальність великих колірних площ. Її класифікують за її змістовними характеристиками. Аплікація може бути: предметною – складатися з окремих зображень (листя, квіти, дерева, птахи, тварини тощо); сюжетною, яка передає певний комплекс дій чи

подій; декоративною, що включає орнаменти та візерунки декоративного призначення.

Заняття з аплікації виконують широкий спектр завдань, спрямованих на різносторонній розвиток дитини, включаючи як технічні, так і творчі аспекти. У них реалізуються такі ключові напрямки:

1. Розвиток зацікавленості до аплікаційної діяльності через формування інтересу як до процесу створення виробів, так і до викладання на папері композицій предметного або сюжетного характеру.

2. Спрямування на удосконалення точності зорового сприйняття та збагачення сенсорно-моторного інтелекту.

3. Закріплення навичок орієнтування у просторі як на великих, так і на малих площинах.

4. Виховання початкових навичок творчої діяльності через розвиток здатності працювати усвідомлено та цілеспрямовано, втілюючи свої ідеї та наповнюючи роботи емоційним змістом.

Застосовуючи природні матеріали для виготовлення аплікації ми не лише урізноманітнюємо нашу діяльність (не просто використовувати папір), а й допомагаємо дитині отримати більші навички дрібної моторики. Завдяки цьому вона може досліджувати, аналізувати, порівнювати й класифікувати об'єкти довкілля, що дозволяє їм краще розуміти й адаптуватися до світу. Наукові дослідження підтверджують, що імпульси, які надходять від пальців рук до кори головного мозку, стимулюють розвиток мовлення та когнітивних здібностей. Окрім цього, навіть прості рухи кистями здатні знижувати загальну напруженість, що сприяє покращенню вимови звуків і формуванню логічно структурованого, змістовного мовлення.

Саме тому, використання природних матеріалів (шишок, горіхів, каштанів, або різних круп) сприяє розвитку мовлення та інтелектуальних здібностей дитини, а також організації її активності протягом дня. Адже така робота допомагає відволіктися, покращити настрій і створити атмосферу психологічного комфорту.

Чудовий спосіб розвинути дрібну моторику дітей та створити оригінальну аплікацію – робота з крупами. Використовуючи рис, гречку, пшоно, горох, квасолю, кукурудзу, сочевицю або будь-які інші злакові або бобові культури можна виконувати безліч корисних вправ. Наприклад, пересипання круп, за допомогою ложки, пінцета або просто руками активізує координацію рухів пальців та кисті при утриманні сипучого матеріалу, розвиває точність під час пересипання, тренує силу пальців при роботі з пінцетом або ложкою. Сортування тренує пінцетний захват при підбиранні дрібних крупинок, розвиває координацію «око-рука» при визначенні та переміщенні круп, стимулює чутливість кінчиків пальців для розрізнення текстур. Малювання на крупі покращує тактильну чутливість, розвиває плавність і точність рухів пальців. Створення образів активізує творчі центри мозку, встановлюючи зв'язки між моторними та візуальними навичками. Вправа «Відшукування скарбів» (коли дитина шукає різні предмети в сипучому середовищі) одночасно активізує моторні, сенсорні та когнітивні функції мозку, адже при пошуку дитина використовує кінестетичну пам'ять (відчуття руху) для розпізнавання об'єктів навпомацки.

Таким чином, творча діяльність, до якої входить, зокрема, аплікація, відіграє надзвичайно важливу роль у розумовому розвитку дітей. Завдяки таким заняттям діти не лише розширюють свій кругозір, а й отримують нові знання про форми та просторове розташування об'єктів навколишнього світу, їхні розміри та багатство кольорових відтінків. Цей процес є основою для формування уявлень про різноманітні властивості довкілля, які згодом сприятимуть їхньому інтелектуальному та естетичному зростанню.

У ході створення виробів із використанням аплікацій важливо звертати увагу дітей на багатогранність форм і кольорів, які змінюються залежно від обставин. Наприклад, осмислення різниці між стиглою та нестиглою ягодою чи характеристик рослин у різні пори року формує дитячу спостережливість. Також важливо акцентувати увагу на варіаціях у положенні предметів і живих істот у просторі: птах може сидіти, літати або клювати їжу; риба – плисти в

різних напрямках тощо. Ця робота забезпечує розвиток аналітичного мислення та художнього бачення світу.

Аплікація вимагає від дитини зосереджених зусиль та виконання послідовних трудових дій: малювання форм і деталей, вирізання та ліплення. Крім цього, необхідно опанувати вміння користуватися ножицями, фарбами і клеєм або працювати з пластиліном. Правильне використання всіх цих матеріалів вимагає певної фізичної активності та навичок. Цей процес стимулює розвиток таких важливих вольових якостей, як увага, наполегливість, витримка. У результаті у дітей формується здатність до старанної праці та прагнення досягати бажаного результату.

### Список використаних джерел

1. Арт-корекція, як засіб розвитку дрібної моторики рук з дітьми з особливими можливостями URL: <https://naurok.com.ua/art---korekciya-yak-zasib-rozvitku-dribno-motoriki-ruk-z-ditmi-z-osoblivimi-mozhlivostyami-2-klas-mozhlivostyami-1-klas-210302.html> (дата звернення: 24.04.2025)
2. Довгопола К. С. Аплікація на уроках образотворчого мистецтва в школах для сліпих дітей URL: [https://ap.uu.edu.ua/article/498?utm\\_source=chatgpt.com](https://ap.uu.edu.ua/article/498?utm_source=chatgpt.com) (дата звернення: 29.04.2025)
3. Долбенко С. В. Використання нетрадиційних засобів діяльності для розвитку дрібної моторики дітей дошкільного віку. Дошкільний навчальний заклад. 2018. № 4. с. 6–12.
4. Методичний посібник «Розвиток творчих здібностей дітей під час образотворчої діяльності засобами нетрадиційних технологій». URL: <https://vseosvita.ua/library/metodychnyi-posibnyk-rozvytok-tvorchykh-zdibnostei-ditei-pid-chas-obrazotvorchoi-diialnosti-zasobamy-netradytsiinykh-tekhnologii-730146.html>. (дата звернення: 26.04.2025)
5. Резніченко Г.В. Робота з папером. Тернопіль : Навчальна книга. Богдан, 2012. 56 с.
6. Чеботарьова О. В., Блеч Г. О., Гладченко І. В., Бобренко І. В., Мякушко О. І., Сухіна І. В., Трикоз С. В. Корекційно-розвивальні технології навчання дітей з комплексними порушеннями розвитку. Київ, 2020, 558 с.
7. Художня праця як засіб розвитку дрібної моторики рук в учнів початкових класів з обмеженими можливостями URL: <https://naurok.com.ua/hudozhnya-pracya-yak-zasib-rozvitku-dribno-motoriki-ruk-v-uchniv-pochatkovih-klasiv-z-obmezhenimi-mozhlivostyami-210303.html> (дата звернення: 29.04.2025)
8. Яловська О. О Пальчики дошкільнят. Розвиваємо руку - розвиваємо мозок. Тернопіль: Мандрівець, 2013. 228 с.

**Ящук О. М.,**  
здобувач другої вищої освіти I курсу  
спеціальності 016 Спеціальна освіта ОС «Магістр»,  
Волинський національний університет імені Лесі Українки, м. Луцьк  
**Науковий керівник:** доктор педагогічних наук, професор  
кафедри соціальної роботи та педагогіки вищої школи **Лякішева А. В.**

## **ОСОБЛИВОСТІ МОТОРНО-РУХОВОЇ СФЕРИ СЛАБОЧУЮЧИХ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Порушення слуху в дитячому віці є значним фактором, що впливає на загальний розвиток дитини, включаючи її моторно-рухову сферу. Слабочуючі діти, маючи часткову втрату слуху, можуть відчувати певні труднощі у сприйнятті звукової інформації, що може опосередковано впливати на формування рухових навичок та фізичний розвиток.

Дані Л.В. Неймана свідчать про те, що у 70 % випадків втрата слуху відбувається у віці до двох років, тобто до того часу, коли встановлюються міцні взаємовідносини між слуховим та руховим аналізаторами, що позначається на розвитку всієї рухової сфери слабочуючих [1].

У дослідженнях Л. Фандикової, зазначається, що у багатьох слабочуючих дітей наявні наступні порушення – сутулість, плечова асиметрія, плоскостопість, викривлення хребетного стовпа, ослабленість, диспластичність будови тіла, дискоординація окремих м'язових груп, стомлюваність, емоційна нестійкість моторики.

Відставання слабочуючих у динаміці формування рухової сфери значною мірою визначається туговухістю та недостатнім мовленнєвим розвитком. Це є результатом того, що вони не отримують у належному обсязі інформацію, яка регулює рухову діяльність і керує нею. Тому необхідно вести систематичний контроль за рівнем фізичного стану людей з розладами слуху, особливо з раннього віку.

Сурдопедагоги К.І. Вересотська, Т.В. Розанова, Ж.І. Шиф звернули увагу на особливості рухових відчуттів дітей з розладами слуху, вказуючи на певну

дискоординацію рухів [2]. Вони пояснили це ураженням вестибулярного апарату, а також нервових закінчень рухового аналізатора.

Систематизуючи дані про своєрідність моторики дітей з розладами слуху, О.П. Гозова робить висновок, що вона пояснюється цілим комплексом причин, кожна з яких може домінувати в окремому випадку. Зниження слуху нерідко супроводжується порушенням окремих функціональних систем організму. Так, патологічний процес у слуховій системі змінює функції вестибулярного апарату, а вестибулярні порушення, в свою чергу, впливають на формування рухової сфери.

У дослідженні І.Б. Грибовської доведено, що вестибулярна сенсорна система дітей з розладами слуху характеризується зниженням функціонального стану, що негативно впливає на статичну і динамічну рівновагу. Результати виконання контрольних вправ у більшості дітей з розладами слуху вдвічі нижчі за результати їхніх однолітків, які чують нормально.

Тренування вестибулярної системи завдяки виконанню спеціально підібраних фізичних вправ підвищує функціональну стійкість вестибулярного аналізатора до впливу несприятливих факторів, пов'язаних із порушеннями функції внутрішнього вуха. Вестибулярна система, яка перебуває у стані підвищеного подразнення, функціонально адаптується до різних подразників (зокрема до фізичних вправ) [2].

Науковці: Ю.М. Комаров, Г.І. Савенков, О.В. Романенко зазначають, що при порушенні функції слуху суттєво погіршується просторове сприйняття [2]. Це спричиняється до ускладнень у визначенні відстані, місцезнаходження предметів та свого тіла у просторі, встановленні просторових відносин, просторовому орієнтуванні, реагуванні на об'єкт, який рухається. Тому виникають проблеми з формуванням просторових уявлень, оволодінням засобами предметно-практичної діяльності.

При порушенні слухового сприйняття в дітей з розладами слуху спостерігаються специфічні зміни рухової пам'яті. Дослідження Т.В. Розанової

дозволили встановити, що рухова пам'ять дітей молодшого та середнього шкільного віку з розладами слуху гірша, ніж у дітей, якічують нормально, тих же вікових груп [1].

Досліджуючи рухові операції школярів з розладами слуху, Н.Г. Байкіна, О.П. Гозова, Г.Ф. Козирнов відзначали, що ураження слуху спричиняється до уповільнення швидкості виконання окремих рухів та темпу діяльності в цілому. Порушення слухового аналізатора робить менш повним процес відображення дій, які виконуються, і менш влучним та швидким їх корегування [1]. А це, в свою чергу, затримує оволодіння руховими навичками. Таким чином, уповільненість рухів за своїм походженням є вторинною ознакою ураження слуху.

Отже, огляд наукових джерел підтверджує, що порушення слуху має негативний вплив не лише на становлення та функціонування моторно-рухової сфери слабчуючих дітей молодшого шкільного віку, але й на загальний розвиток їхнього організму. Специфіка розвитку рухової сфери у таких дітей визначається трьома ключовими чинниками: наявністю порушення слуху, змінами у функціонуванні окремих систем організму та недостатнім рівнем розвитку мовлення.

Більшість дослідників у галузі фізичного виховання слабчуючих дітей сходяться на думці, що виявлені особливості їхнього фізичного розвитку не є наслідком якогось одного конкретного фактора з розглянутих. Існує вагоме підґрунтя вважати, що специфіка рухів у дітей з порушеннями слуху формується під впливом цілого ряду взаємопов'язаних причин, серед яких в окремих ситуаціях може переважати той чи інший фактор.

Оптимальна організація рухової активності для цих дітей, на нашу думку, здатна не лише частково компенсувати недостатній розвиток їхньої рухової сфери, але й позитивно вплинути на їхній фізичний розвиток та функціонування життєво важливих систем. Це, у свою чергу, сприятиме їхній соціальній адаптації та підготовці до майбутньої професійної діяльності.

## Список використаних джерел

1. Колишкін О.В. Адаптивне фізичне виховання слабочуючих учнів спеціальної школи: Наук. видання. Суми : СумДПУ ім. А.С. Макаренка, 2003. 156 с.
2. Адаптивная физическая культура глухих и слабослышащих : методические рекомендации / А.А. Ковтун, А.С. Афанасьева, А.П. Куница, Д.М. Резников. Днепропетровск: ДГИФКиС, 2013. 36 с.

*Hedz S. F.,  
PhD in Philology,  
Associate Professor at the Department of Foreign Languages for Humanities,  
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk*

*Kiryчук O. A.,  
Second-Year Student,  
Specialty 016 "Special Education",  
Lesya Ukrainka Volyn National University, Lutsk*

## **THE USE OF ART THERAPY IN CORRECTIVE LOGOPEDIC WORK WITH CHILDREN WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS IN ENGLISH SCIENTIFIC LITERATURE**

Speech disorders can significantly impact a child's social and emotional development. Children with special educational needs, in particular children with speech and language impairments, often face various problems and difficulties in life. Depending on their individual needs, they may have psychological and emotional issues, including feelings of isolation, difficulties with self-esteem and social adaptation, anxiety due to problems in learning and social interaction, as well as in integrating the child into the general team.

A teacher can use art therapy in complex correctional and speech therapy work with children. According to L. Bloom, art therapy is a therapeutic process where art creation acts as a way of self-expression and psychological healing. It promotes the development of speech and cognitive skills and helps relieve mental tension and stress and overcome anxiety and fears. In the class, children can create visual stories with the help of drawings depicting natural landscapes, their family, or a favorite toy. In

such a way, children with special educational needs can learn to overcome communication barriers and express their emotions [1].

Art therapist P. Moser studied integrating art therapy into correctional and speech therapy work. Five children aged from ten to fourteen who had learning difficulties due to mental trauma were observed. The study found that fine arts helped children with special educational needs improve their social interaction skills and contributed to expressive speech development. The study also showed that art therapy helped children develop a better attention span [2].

According to research by D. Henley, activities in which a child draws or makes plasticine crafts help improve fine motor coordination, which affects their speech and general development. Fine arts are interesting and helpful for children [1].

The role of art therapy is significant, as the use of this method to address speech disorders has shown promising results. It promotes speech developments; for example, through drawing, children can describe what they have depicted on a piece of paper, thus training their active speech and developing vocabulary. Art therapy improves social communication. In group sessions, children can interact with each other, developing social skills and teamwork. This technique allows the speech therapist to work with the child in an unobtrusive manner, significantly reducing pressure and allowing the child to develop in a comfortable environment. This is important for children who have a fear of speech exercises.

Art therapy is vital in comprehensive correctional and speech therapy work because it helps correct speech disorders and supports the child's comprehensive development.

#### *List of sources used*

1. Henley, D. "Expressive arts therapy as alternative education: devising a therapeutic curriculum." *ARTherapy Journal of the American Art Therapy Association* 14, (1997), 15-22.
2. Moser, P. "Cow-Shed and Vocabulary or: How to Improve Verbal and Interactive Competencies in Art Therapy." In L. Kossolapow, S. Scoble and D. Waller (eds), *European Arts Therapy: Different Approaches to a Unique Discipline Opening Regional Portals*. New Brunswick, NJ: Transaction Publishers, (2005).

*Hedz S. F.,  
Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the Humanities,  
Lesia Ukrainka Volyn National University, Lutsk*

*Pylypchuk I. M.,  
Second-Year Student  
Specialty 016 Special Education OS "Bachelor",  
Lesia Ukrainka Volyn National University, Lutsk*

## **STUDYING OF SOCIALIZATION PROBLEMS OF CHILDREN WITH INTELLECTUAL DEVELOPMENTAL DISABILITIES IN THE ENGLISH- LANGUAGE SCIENTIFIC LITERATURE**

Socialization of children with intellectual disabilities is one of the most relevant topics in modern scientific research in the field of psychology and pedagogy. The process of socialization of such children determines their ability to adapt to the social environment, interact with other people and achieve certain social, emotional and cognitive goals. This issue is of particular importance in the context of the development of inclusive education and social policy in many countries, which is aimed at ensuring equal opportunities for all children, regardless of their physical or intellectual development.

The purpose of this study is to analyze the main problems of socialization of children with intellectual disabilities in the English-language scientific literature.

It is noted that the socialization of children with intellectual disabilities is considered to be a process in which not only cognitive abilities, but also emotional and social readiness plays an important role. Carol Siegelman and Elizabeth Ryder note that intellectual disabilities can slow down or distort the development of social skills in children, which can complicate their ability to interact with other people, adapt to social conditions and develop their skills and abilities. These children often have difficulty recognizing social signals and establishing stable relationships, which creates barriers to their integration into society [3].

One of the greatest challenges for children with disabilities is communication barriers. These children have serious communication difficulties, which significantly limits their ability to establish and maintain social connections. Speech problems,

limited ability to communicate and establish friendship with their peers make integration into the usual environment difficult. Analyzing English-language sources, we can distinguish two main approaches to the socialization of children with intellectual disabilities: inclusive and specialized.

The author of the study “Comparing the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in Schools” Azzam Alomary argued that it is the inclusive approach to socialization that is most common in many English-speaking countries, in particular in the USA and the UK. The basis of this approach lies in the idea that children with intellectual disabilities have the right to participate in the same social and educational processes as other children. In this regard, it is emphasized that inclusion not only contributes to the development of social skills in children, but also helps to form tolerance among children without disabilities. Inclusion in the classroom gives children the opportunity to develop their social abilities, and also reduces the level of social isolation, which is common among these children [1] .

Scientists believe that it is important to create an inclusive environment that takes into account the individual needs of each child. This environment should include not only adapted educational materials, but also specially trained teachers who can work effectively with children with different needs. Such training promotes the integration of children into the general education environment and the development of social skills, such as tolerance and the ability to cooperate.

A specialized approach, which mainly consists in education and socialization in special educational institutions, has its advantages for children with severe intellectual disabilities. However, this approach also has its disadvantages: it can lead to social isolation, which limits the opportunities for children to develop the skills necessary for integration into the wider society.

Another important study that reveals the importance of social integration of children with intellectual disabilities is offered by Susan Fowler. The importance of three key groups - family, peers and teachers - in the process of socialization is important. The family is the first environment for the development of children, where emotional support and participation of parents can significantly affect the level of

socialization. Therefore, support is necessary from the family and teachers. Interaction with peers is also important, because it allows children to develop social skills. Teachers, for their part, must have specialized training in working with children with intellectual disabilities [2] .

Thus, studies in the English-language scientific literature confirm that the socialization of children with intellectual disabilities is a multifaceted and complex process. It requires an individual approach, psychological support, specialized educational programs and an inclusive environment. It is important to continue developing new methods and strategies, focusing on the needs of children with intellectual disabilities, to ensure the opportunity to fully integrate into society.

#### *List of sources used*

1. Alomary A. Comparing the Inclusion of Students with Intellectual Disabilities in Schools: USA and UK. Mississippi College, 2016. URL:<https://www.proquest.com/openview/bc0fd3dd8bf84d3b51128557436d8528/1?cbl=18750&pq-origsite=gscholar> (date of access: 09.03.2025)
2. Fowler, S. (2001). Social Integration of Children with Intellectual Disabilities. Journal of Developmental Disabilities, 28(3), 43-55. URL:[https://www.researchgate.net/publication/273850906\\_Social\\_Integration\\_of\\_Children\\_with\\_Mild\\_Intellectual\\_Disabilities\\_in\\_the\\_Primary\\_School](https://www.researchgate.net/publication/273850906_Social_Integration_of_Children_with_Mild_Intellectual_Disabilities_in_the_Primary_School) (date of access: 09.03.2025)
3. Sigelman, C. K., & Rider, E. A. (2006). Life-Span Human Development. URL:[https://www.yourhomeworksolutions.com/wpcontent/uploads/edd/2017/12/Carol-K.-Sigelman-Elizabeth-A.-Rider-Life-Span-Human-Development-6<sup>th</sup>Edition-.pdf](https://www.yourhomeworksolutions.com/wpcontent/uploads/edd/2017/12/Carol-K.-Sigelman-Elizabeth-A.-Rider-Life-Span-Human-Development-6th-Edition-.pdf) (date of access: 09.03.2025)

*Hedz S. F.,  
Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the Humanities,  
Lesia Ukrainka Volyn National University, Lutsk*

*Martyniuk V. I.,  
Second-Year Student  
Specialty 016 Special Education OS "Bachelor",  
Lesia Ukrainka Volyn National University, Lutsk*

**STUDYING SPEECH DEVELOPMENTAL IN CHILDREN WITH  
INTELLECTUAL DISABILITIES IN THE ENGLISH-LANGUAGE  
SCIENTIFIC LITERATURE**

The development of speech is one of the most important components of a child's overall development. However, for children with intellectual disabilities, this process may be quite complicated, requiring special attention from researchers, educators and psychologists. Intellectual disabilities encompass a wide range of conditions that lead to a reduction in cognitive abilities and delays in speech development. Since speech is a crucial element of social adaptation, its disorders can lead to significant difficulties in social integration, interaction with peers, all this may slow down their development process.

The authors of the study "Speech Impairments in Intellectual Disability: An Acoustic Study," Sumanlata Gautam and Latika Singh, believed that speech is the primary tool children use to express their thoughts, needs, feelings, and also to create and maintain social relationships. As they grow, children master this skill for performing more complex cognitive tasks. It takes them several years to improve these complex patterns. It is important to study the nature of speech impairments in children with intellectual disabilities to develop individualized speech therapy programs for their rehabilitation. Studying common speech deficits in children with intellectual disabilities will help classify the group and contribute to early disease diagnosis [1].

We are convinced that the development of speech in children with intellectual disabilities requires a specialized approach, including comprehensive methods of diagnosis and correction. One of the main tasks is to determine the specifics of

impairments at different stages of speech development. This allows creating individualized correction programs that contribute to the maximum development of speech abilities for each child.

For children with intellectual disabilities, it is important not only to identify speech disorders but also to understand their connection with cognitive abilities and other aspects of their development. In our view, identifying such connections will contribute to the development of corrective programs focused on a comprehensive rehabilitation approach. Considering the individual needs and characteristics of each child is necessary for the successful application of such approaches.

A significant step forward is also the research of factors that can positively influence speech development, such as parental involvement in the correctional and developmental process, the use of special communication methods, and interventions. Timely identification of speech skill disorders and their correction can significantly improve the quality of children's lives and contribute to the development of their social and cognitive abilities

Many children with serious or profound intellectual disabilities often cannot express their thoughts, needs, or feelings through speech or other forms of communication. Therefore, they rely on others, their parents or teachers, to interpret their non-verbal signals or limited speech. These children can neither use any formal means of communication nor use any words or signs [2].

Jenny Samuelson, a specialist in speech pathology and communication disorders, stated that children with intellectual disabilities may find it difficult to express their thoughts and opinions due to cognitive and speech impairments. Therefore, supporting their ability to communicate through augmentative and alternative communication methods is essential [3].

In light of this, it is important for both specialists and relatives to understand and properly interpret non-verbal signals of children to effectively support their communication. In situations where verbal communication is limited or complex, the use of alternative communication methods, such as visual support, sign language, or communication technologies, can become an indispensable tool.

We believe these methods do not only improve children's ability to interact and express their needs but also contribute to the development of social skills, ease their integration into the educational environment, and enhance their overall quality of life.

Thus, studying speech development in children with intellectual disabilities is an essential element of their comprehensive development and rehabilitation. Considering each child's individual needs and using specialized methods are the key to overcoming speech barriers. Effective correction of speech disorders helps not only to develop speech skills but also to improve social integration and the quality of life of children, providing them with better opportunities for communication and interaction with others.

#### *List of sources used*

1. Speech Impairments in Intellectual Disability: An Acoustic Study. URL: [https://thesai.org/Paper\\_35-Speech\\_Impairments\\_in\\_Intellectual\\_Disability](https://thesai.org/Paper_35-Speech_Impairments_in_Intellectual_Disability) (date of access: 04.03.2025)

2. Communication with Children with Severe or Profound Intellectual Disabilities.

URL: <https://cerebra.org.uk/wp-content/uploads/2021/11/Communication-1.pdf> (date of access: 04.03.2025)

3. My point of view: Students with intellectual and communicative disabilities express their views on speech and reading using Talking Mats.

URL: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/bld.12543> (date of access: 04.03.2025)

*Hedz S. F.,  
Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the Humanities,  
Lesia Ukrainka Volyn National University, Lutsk*

*Cherniuk A. S.,  
Second-Year Student  
Specialty 016 Special Education OS "Bachelor",  
Lesia Ukrainka Volyn National University, Lutsk*

## **STUDYING THE COGNITIVE DEVELOPMENT CHARACTERISTICS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH ASD IN ENGLISH-LANGUAGE SCIENTIFIC LITERATURE**

The study of cognitive development in preschool children with Autism Spectrum Disorders (ASD) is one of the key topics in modern pedagogy and psychology, especially within the context of inclusive education and ensuring equal opportunities for all children. Over the past decades, English-language scientific literature has accumulated a significant body of research on the cognitive development of children with autism. These studies not only describe developmental features but also suggest practical strategies to support children in the learning process.

A leading topic in the literature is the study of the cognitive style of children with ASD. Many works, including those by Simon Baron-Cohen, Uta Frith, and Francesca Happé, highlight the unique ways children with autism process information. The weak central coherence theory suggests that children with ASD tend to focus on details while missing the bigger picture. This can lead to difficulties in understanding context, interpreting social cues, metaphors, or abstract thinking. At the same time, such attention to detail can be advantageous in certain situations, such as mathematical or logical tasks requiring precision and consistency.

Another important concept is the executive function deficit theory, which emphasizes that children with autism often experience difficulties with planning, cognitive flexibility, and impulse control, significantly affecting their cognitive development. In preschoolers, these challenges may be manifested as stereotyped behavior, difficult transitioning between activities, and limited cooperative play. This

imposes specific requirements on the learning environment: it must be structured, predictable, and visually clear.

English-language researchers also focus heavily on Theory of Mind—the ability to understand that others have their own thoughts, intentions, and emotions, different from one's own. While typically developing children acquire this ability by ages 4–5, children with ASD often show delays or impairments in this area. As a result, they may struggle with understanding jokes, pretend play, role-playing, and forming friendships. English publications describe methods to help develop these skills, such as social stories, visual aids, and video modeling.

A notable trend in recent years is the growing number of studies on the use of technology to support cognitive development in children with autism. Research highlights the positive outcomes of using tablets, specialized apps, and interactive games tailored to children's needs. These tools allow children to work at their own pace, reduce anxiety, and increase interest and motivation for learning. However, it is emphasized that such tools should be used in a balanced and supervised manner to avoid dependency or social isolation.

The scientists also pay considerable attention to the roles of parents and specialists in supporting children with ASD. Researchers stress the importance of early intervention—programs started before age five show significantly higher effectiveness. Studies show that training parents in communication strategies, cognitive stimulation at home, and interaction through play yields highly positive results. One well-known approach is DIR/Floortime, which emphasizes emotional connection and natural play as a foundation for developing thinking, language, and interaction.

Communication development, as a part of the cognitive process, also occupies a separate niche in research. Communication is not just about speech but includes information exchange, joint attention, and understanding instructions. Since these areas are often impaired in children with ASD, emphasis is placed on alternative and augmentative communication (AAC) methods, such as PECS (Picture Exchange Communication System), sign language, and visual charts.

Thus, English-language scientific literature is an invaluable source of knowledge about the cognitive development of preschool children with autism. It provides a multifaceted view on the issue, combines theoretical frameworks with practical recommendations, and opens up new possibilities for supporting children in their learning journey. Translating and adapting such research for the Ukrainian educational context is a critical task, as every child—regardless of diagnosis—deserves quality education, support, understanding, and the chance to realize their potential.

### *List of sources used*

1. Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement / S. J. Rogers, G. Dawson. New York: 2010, Guilford. – 297 p.
2. Guralnick M. The Effectiveness of Early Intervention / M.Guralnick - Paul H. Brookes Publishing Co., 1997 – 661p.
3. Rogers S. J. Autism treatment in the first year of life: a pilot study of infant start, a parent-implemented intervention for symptomatic infants / S. J. Rogers, L. Vismara, A. L. Vagner, C. McCormick, G. Young, S. Ozonoff // Journal of Autism and Developmental Disorders. – doi: 10.1007/s10803-014-2202-y.
4. Rogers S. J. Early Start Denver Model for young children with autism: Promoting language, learning, and engagement / S. J. Rogers, G. Dawson. New York: 2010, Guilford. – 297 p

*Hedz S. F.,  
Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the Humanities,  
Lesia Ukrainka Volyn National University, Lutsk*

*Shvaiko S. V.,  
Second-Year Student  
Specialy 016 Special Education OS “Bachelor”,  
Lesia Ukrainka Volyn National University, Lutsk*

## **DEVELOPMENT OF COMMUNICATION SKILLS IN CHILDREN**

### **WHO STUTTER**

Stuttering is one of the most complex issues in the theory and practice of speech therapy. Emerging in early childhood, this speech disorder complicates the development of communication skills and has a negative impact on personality

formation. A key feature of stuttering is its variability: it may be more prominent in some situations, less so in others, and sometimes not present at all [1, pp. 78–81].

The relevance of developing communication skills in children who stutter lies in the fact that overcoming the speech disorder alone is insufficient. Stuttering affects the process of interaction, complicating the establishment of social connections. It becomes not only a speech issue but also a psychological one, as it can lead to lowered self-esteem and the development of internal barriers in the child.

Teachers behavior and approaches within the school environment play a significant role, especially considering that stuttering typically appears during the preschool and early school years. Since children view adults as role models in early childhood, the way teachers approach and interact with students who stutter is crucial to creating a supportive classroom atmosphere.

In August 2024, an article by Turkish researchers Pelin Pistav Akmese, Nilay Kayhan, and Baris Akmese was published in the *South African Journal of Education*. These researchers, known for their contributions to special education, examined teachers' perspectives on the challenges they face in supporting students who stutter. The study concluded that both teachers and peers significantly impact the accessibility of quality education for children who stutter, as well as their social inclusion.

When defining educational standards for students with speech disorders, programs should be tailored to the type and severity of the speech impairment, the child's communication indicators, and the characteristics of the family and surrounding environment. Teachers must establish appropriate communication strategies, determine what steps to take to support communication development, and know when to involve other specialists [2].

Describing the communicative sphere of children who stutter reveals a decreased need to communicate with adults and peers, a lack of orientation in communicative situations, predominance of situational-business forms of contact, infrequent active verbal interaction, repetition of phrases, and an inability to positively assess others' speech. These factors create obstacles to the harmonious

development and socialization of the child. This highlights the need for corrective work focused on developing communication skills in children who stutter [1, pp. 78–81].

Therefore, it is essential that teachers are familiar with the signs of stuttering and can promptly identify students in need of support. Furthermore, cooperation between teachers, parents, and other professionals is critical for developing an individualized communication plan. Teachers should foster a classroom environment of trust and understanding, where children who stutter feel safe and supported. This approach minimizes pressure during speaking situations and encourages classmates to support their peers with speech difficulties.

#### *List of sources used*

1. Haichuk, A., Kapitula, M. (2024). *Features of the Development of Communication Skills in Children Who Stutter*. In: *Modern Theoretical and Applied Contexts of Special and Inclusive Education*, Proceedings of the IV All-Ukrainian Scientific and Practical Conference, Lutsk, pp. 78–81.

2. Pelin Pistav Akmese, Nilay Kayhan, Baris Akmese. Teachers' perspectives on the difficulties they experience with students who stutter, and educational regulations. *South African Journal of Education*. 2024 p. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1441539.Pdf> (accessed February 20, 2025).

**Hedz S. F.,**

*Candidate of Philological Sciences,  
Associate Professor of the Department of Foreign Languages of the Humanities,  
Lesia Ukrainka Volyn National University, Lutsk*

**Yakovets K. A.,**

*Second-Year Student  
Specialty 016 Special Education OS "Bachelor",  
Lesia Ukrainka Volyn National University, Lutsk*

## **STUDYING THE IMPACT OF BREATHING EXERCISES ON SPEECH DEVELOPMENT IN CHILDREN WITH STUTTERING IN ENGLISH- LANGUAGE SCIENTIFIC LITERATURE**

Studying contemporary English-language scientific literature makes it possible to identify a number of key theoretical and practical aspects regarding the use of breathing exercises as a therapeutic tool for correcting stuttering in children. These aspects are actively explored in the international academic community, particularly

through the works of English-speaking researchers [1]. Stuttering, as a disruption in the normal flow of speech, affects approximately one percent of the child population. The English-speaking scientific community has made considerable progress in studying the physiological and neurological mechanisms that cause this disorder, as well as in exploring methods of its correction through breathing techniques.

One of the fundamental theoretical propositions developed in English-language research is the concept of interconnection between breathing and speech activity. In the works of Andrews, Guitar, and Howie (2012) , it is emphasized that speech production requires coordinated interaction between the respiratory, phonatory, and articulatory systems [2]. Researchers have found out that children who stutter often exhibit irregular breathing patterns, weak respiratory support for speech, and poor coordination between breathing and voice, which has become the foundation for the development of specialized breathing techniques.

A significant contribution to understanding the role of breathing in stuttering comes from neurophysiological studies conducted by scientists. Literature analysis shows that breathing training activates neural pathways associated with motor control of speech, particularly in the supplementary motor area and basal ganglia, which often function inefficiently in children with stuttering [3]. Neuroimaging studies published in English-language scientific journals confirm this connection, allowing for a better understanding of the mechanisms by which breathing exercises produce positive outcomes.

A review of English-language scientific sources highlights a variety of approaches to breathing exercises used in the correction of stuttering. The most commonly studied methods include diaphragmatic breathing, rhythmic breathing exercises, and controlled breathing techniques [1]. Diaphragmatic techniques have attracted the greatest attention, especially in work with preschool and early elementary school-aged children, as they provide better voice support and control of the airflow.

Many English-language studies focus on the quantitative analysis of the effectiveness of breathing exercises. For instance, in a systematic review of twenty-

two studies, Andrews and his colleagues (2012) reported statistically significant improvements in speech fluency following the inclusion of breathing exercises in therapeutic protocols [2]. Meta-analytic studies indicate a moderate to high level of effectiveness (Cohen's  $d = 0.76$ ), confirming the positive impact of breathing exercises on the speech of children who stutter.

Another important topic in English-language literature is the study of the long-term effects of breathing exercises. Long-term observations have shown that children who mastered diaphragmatic breathing techniques maintained improvements in speech fluency for up to seven years after the completion of therapeutic work [4]. This makes breathing exercises especially valuable among other stuttering correction methods, as they offer not only short-term but also long-lasting results.

Based on the analysis of English-language academic sources, the main mechanisms by which breathing exercises influence speech development in children with stuttering can be identified. English-speaking researchers have established that breathing exercises contribute to improved stability of the respiratory cycle, increased efficiency of speech breathing, enhanced coordination between the inhalation and exhalation phases, and proper air pressure beneath the vocal folds during speech production [3]. These physiological changes, as noted by researchers, directly contribute to the reduction in the frequency and severity of stuttering.

Particular attention in English-language literature is given to studies on rhythmic breathing techniques. The combination of breathing exercises with rhythmic stimuli (such as music, rhythm, and movement) improves speech tempo and rhythm in children who stutter [1]. It has been reported that after sixteen sessions of rhythmic breathing training, the frequency of stuttering decreased by 41 percent.

Comprehensive stuttering correction programs that integrate breathing exercises with other speech therapy methods, such as prolonged speech techniques, have proven effective. Such combinations enabled 78 percent of participating children to maintain fluent speech even after completing the therapy course [4]. This highlights the effectiveness of integrating breathing exercises into broader speech therapy systems.

Publications also address methodological limitations of such research. Frequently noted issues include small sample sizes, lack of control groups, short observation periods, and inconsistencies in measurement instruments [2]. Scholars emphasize the need for larger-scale and methodologically rigorous studies to accurately assess the effectiveness of breathing exercises.

Among the promising directions in this field identified by English-speaking authors are the search for the most effective types, frequency, and duration of breathing exercises; investigation of their effectiveness for different age groups and degrees of stuttering severity; and integration of breathing exercises with modern technological solutions, such as mobile applications and visual platforms for breathing training [3].

In conclusion, the analysis of English-language scientific literature demonstrates the convincing effectiveness of breathing exercises in improving speech development and fluency in children with stuttering. Properly implemented breathing techniques, as reported in English-language studies, improve breath control, stabilize speech production systems, and reduce the severity of stuttering [4]. While further research is needed, the existing findings support the integration of breathing exercises into comprehensive stuttering correction programs for children.

#### *List of sources used*

1. Williams, D. F., Silverman, F. H., Kools, J. A. (2016). Physiological assessment of speech and voice production of adults who stutter. *Journal of Fluency Disorders*, 41, 50-58.

2. Andrews, C., Guitar, B., Howie, P. (2012). Meta-analysis of stuttering treatment outcomes with respiratory control techniques. *Journal of Fluency Disorders*, 37(4), 263-274.

3. Smith, A., Weber, C. (2017). How stuttering develops: The multifactorial dynamic pathways theory. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 60(9), 2483-2505.

4. Bothe, A. K., Davidow, J. H., Bramlett, R. E., & Ingham, R. J. (2015). Stuttering treatment research 1970–2015: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 58(4), 1246-1261.

Наукове видання

**СУЧАСНІ ТЕОРЕТИЧНІ Й ПРИКЛАДНІ  
КОНТЕКСТИ СПЕЦІАЛЬНОЇ ТА  
ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

*Збірник тез доповідей учасників  
V Всеукраїнської науково-практичної конференції  
(м. Луцьк, 20-21 травня 2025 року)*

**Відповідальна за випуск: Ірина Кузава**

**Технічний редактор: Наталія Гайволя**

*Відповідальність за дотримання вимог академічної доброчесності  
несуть автори*