Міністерство освіти і науки України
Чорноморський національний університет імені Петра Могили
ДНУ «Інститут модернізації змісту освіти»
Південний науковий центр НАН та МОН
Інститут української археографії та джерелознавства
імені М. С. Грушевського НАН України
Первинна профспілкова організація ЧНУ ім. Петра Могили

**«МОГИЛЯНСЬКІ ЧИТАННЯ – 2026:
досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні: глобальний, національний та регіональний аспекти»**

XXIX Всеукраїнська науково-практична конференція

ТЕЗИ ДОПОВІДЕЙ

ОСВІТА

Миколаїв, 9–13 листопада 2026 року

Миколаїв – 2026

УДК 378(06)ЧНУ
М 74

М 74 Могилянські читання – 2026 : досвід та тенденції розвитку суспільства в Україні : глобальний, національний та регіональний аспекти. Освіта : XXIX Всеукр. щоріч. наук.-практ. конф. 9–13 листоп. 2026 р., м. Миколаїв : тези / М-во освіти і науки України ; ЧНУ ім. Петра Могили. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2026. 152 с.

© ЧНУ ім. Петра Могили, 2026

ЗМІСТ

СЕКЦІЯ: ОСВІТА

ПІДСЕКЦІЯ: СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН.....7

Василина Ворохта, Едуард Лисенков МОДЕЛЮВАННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ НАНОСТРУКТУРОВАНИХ СИСТЕМ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ STEM-ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ.....7

Роман Дінжос, Людмила Недбаєвська ДІАГНОСТИКА СТАНУ ВПРОВАДЖЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ЗЗСО.....11

Ольга Малиновська STEAM-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ ТА ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ: ВІД ПРОСТОРОВОЇ ГЕОМЕТРІЇ ДО ВІЗУАЛЬНОГО ПРОЄКТУВАННЯ.....15

Ірина Манькусь, Дмитро Баскін STEM-СТУДІЯ «МАЙСТРУЄМО РАЗОМ» ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗЗСО.....18

Ірина Манькусь, Валентина Дармосюк ЗМІСТ, ФОРМИ ТА ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ STEM-ДОСЛІДЖЕНЬ 21

Дмитро Січков, Ірина Манькусь ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА ОСНОВІ STEM-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ 24

ПІДСЕКЦІЯ: СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА ТА СУЧАСНІ ЛОГОПЕДИЧНІ ПРАКТИКИ 28

Олена Андрющенко, Марія Берегова ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ТА ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....28

Марія Берегова РОЗВИТОК ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ

СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ 33

Яна Болдирєва, Марія Берегова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ ДІТЕЙ З КОМОРБІДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ШКОЛИ 38

Ольга Бондаренко, Марія Берегова ПРОПЕДЕВТИКА ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ 42

Тетяна Бугайова, Наталія Савінова ПІДГОТОВКА ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ.....45

Наталя Бугорська, Наталія Савінова СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ 50

Каріна Васьковська, Наталія Савінова ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ ЩОДО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З РАС У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ 53

Марина Волторніст, Наталія Савінова ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО РЕЖИМУ В РОДИНІ ДИТИНИ-БІЛІНГВА З ТПМ ЯК ПРЕДМЕТ ЛОГОПЕДИЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ 56

Людмила Габенко, Наталія Савінова ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ В ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ.....63

Анастасія Доценко, Марія Берегова АВТОМАТИЗАЦІЯ ШИПЛЯЧИХ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ.....69

Олена Зав'язкіна, Марія Берегова ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОПИСОВОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ РДУГ 72

Катерина Карпенко ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТПМ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА 76

Олена Кирпа, Марія Берегова ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ.....83

Вікторія Кривляк, Марія Берегова ЛОГОПЕДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ.....90

Вікторія Кузнєцова, Марія Берегова ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ОБІЗНАНОСТІ БАТЬКІВ З ПИТАННЯ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ТЕМПОРИТМІЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ.....93

Анастасія Митрофанова ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ ЯК ДИДАКТИЧНОГО ЗАСОБУ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСЛАЛІЄЮ 98

Валерія Мірошниченко, Тетяна Зубенко ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ GAMETIZE ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ: ЦИФРОВІ ЕЛЕМЕНТИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ТА ЇХ МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ 102

Яніна Мороз, Наталія Савінова ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І ЛОГОПЕДА У ПРОПЕДЕВТИЦІ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ 107

Анастасія Нездатна ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ: ІНКЛЮЗИВНИЙ ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИЙ АСПЕКТИ 110

Дар'я Патенко, Марія Берегова ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДІТЕЙ 1 КЛАСУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ.....114

Юлія Петрова, Наталія Савінова АЛАЛІЯ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ЛОГОПЕДІЇ 118

Анна Рожко, Наталія Савінова ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ.....122

Ганна Савінова ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНОЇ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ.....126

Наталія Савінова ОСВІТНІ ТА ТЕХНІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ 129

Анастасія Токаренко, Наталія Савінова ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ НОМІНАТИВНОЇ ТА ПРЕДИКАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА 134

Поліна Усік, Марія Берегова ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ОЦІНКИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ООП 139

Валентина Федорова, Марія Берегова ПРОПЕДЕВТИКА ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ 144

Алла Шалєйко, Наталія Савінова ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ УКРАЇНСЬКИМ ДІТЯМ У НІМЕЧЧИНІ В УМОВАХ ВИМУШЕНОГО СОЦІОКУЛЬТУРНОГО БІЛІНГІЗМУ (2022–2026 РР.).....148

ПІДСЕКЦІЯ:
СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ПРИРОДНИЧО-МАТЕМАТИЧНИХ ДИСЦИПЛІН

УДК [37.016:53]:[004.94:620.3]

Василина Ворохта
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Середня освіта (фізика та астрономія)»
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Едуард Лисенков
доктор фіз.-мат. наук,
професор кафедри фізики та математики
Чорноморський національний університет
м. Миколаїв, Україна

МОДЕЛЮВАННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ НАНОСТРУКТУРОВАНИХ СИСТЕМ ЯК ЗАСІБ РЕАЛІЗАЦІЇ STEM-ПІДХОДУ У НАВЧАННІ ФІЗИКИ

Розвиток нанотехнологій актуалізує оновлення змісту навчання фізики: властивості речовини необхідно розглядати у зв'язку з її структурою, масштабом та умовами взаємодії з довкіллям. Водночас безпосереднє дослідження наноструктур у навчальній лабораторії обмежене доступністю обладнання. Моделювання дає змогу організувати дослідження залежностей, які складно спостерігати засобами звичайного фізичного експерименту, та поєднати фізичне пояснення з математичним описом, цифровими інструментами й інженерним проєктуванням.

Мета даної роботи – обґрунтувати методичні можливості моделювання властивостей наноструктурованих систем для реалізації STEM-підходу та запропонувати структуру навчального проєкту. У роботі використано теоретичний аналіз наукових і методичних джерел, порівняння моделей та педагогічне проєктування.

Інтеграцію STEM доцільно будувати навколо спільної проблеми, для розв'язання якої потрібні знання з кількох дисциплін. У концепції

Т. Келлі та Дж. Ноулза така інтеграція пов’язана з автентичним контекстом, інженерним проєктуванням, науковим дослідженням, технологічною грамотністю та математичним мисленням [1]. Для навчання фізики це означає перехід від відтворення готової формули до обґрунтування її припущень, перевірки прогнозів і пояснення меж застосування.

Навчальний зміст пропонується зосередити на двох взаємопов’язаних аспектах: зростанні питомої поверхні частинок зі зменшенням їхнього розміру та розмірній залежності енергетичних характеристик напівпровідникових нанокристалів. Перший аспект доступний на рівні геометрії та пропорційності; другий потребує базових уявлень про квантову фізику. Тому проєкт доцільно реалізовувати у старшій профільній школі або на початкових курсах закладів вищої освіти, диференціюючи математичну складність завдань.

Для сферичної частинки радіуса R відношення площі поверхні S до об’єму V визначаємо за формулою (1). Це геометрична модель, яка сама по собі не описує хімічну активність або швидкість реакції.

$$\frac{S}{V} = \frac{3}{R} \tag{1}$$

Наприклад, для радіусів 10 і 5 нм відношення S/V становить відповідно 0,3 і 0,6 нм$^{-1}$. Отже, зменшення радіуса вдвічі подвоює питому поверхню. Порівняння слід проводити для однакової форми частинок; за сталої густини цей результат також означає збільшення сумарної поверхні зразка однакової маси. Учні перевіряють висновок обчисленнями, будують графік та пояснюють відмінність між поверхнею однієї частинки і сумарною поверхнею сукупності частинок.

Для поглибленого рівня пропонується модель розмірної залежності енергії найнижчого оптичного переходу у сферичному напівпровідниковому нанокристалі. У наближенні ефективних мас, нескінченного бар’єра та сильного квантового обмеження використовуємо спрощене рівняння Бруса [2], наведений у формулі (2).

$$E(R) = E^{\mathrm{g}} + \frac{\pi^2\hbar^2}{2R^2}\left(\frac{1}{m_{\mathrm{e}}*} + \frac{1}{m_{\mathrm{h}}*}\right) - \frac{1{,}8e^2}{4\pi\varepsilon_0\varepsilon_{\mathrm{r}}R} \tag{2}$$

Тут E^g – ширина забороненої зони об’ємного матеріалу; $\hbar$ – зведена стала Планка; m_e* і m_h* – ефективні маси електрона та дірки; e –

елементарний заряд; ε_0 – електрична стала; ε_r – відносна діелектрична проникність матеріалу. Доданок, пропорційний R^{-2}, відображає квантове обмеження, а від'ємний доданок, пропорційний R^{-1}, – кулонівське притягання електрона та дірки. Значення параметрів беруть із перевіреного джерела для обраного матеріалу, переводячи величини в узгоджені одиниці. Ця модель не є універсальним законом для всіх наноструктур: вона не враховує, зокрема, реальну форму частинки, поверхневі стани, скінченність бар'єру та всі поляризаційні поправки.

Методичне ядро проєкту становить завдання: як обрати розмір нанокристалу для заданого оптичного переходу? На початку учні формулюють дослідницьке запитання, висувають гіпотезу та визначають керований параметр – радіус частинки. Учитель задає вихідні дані: матеріал, допустимий діапазон радіусів, цільову енергію переходу й точність добору. Прийнятний діапазон має відповідати фізичним припущенням моделі; механічне поширення формули на довільно малі розміри не допускається.

Далі учні реалізують розрахунок в електронній таблиці або короткій програмі, формують набір значень R, обчислюють S/V та $E(R)$, будують графіки. Коректність цифрової моделі перевіряють ручним розрахунком для одного значення радіуса, аналізом одиниць і зіставленням величин із фізично обґрунтованим масштабом. Варіювання лише одного параметра за незмінних інших дає змогу відокремити його внесок. На поглибленому рівні порівнюють вплив доданків R^{-2} і R^{-1} та з'ясовують, чому геометрична й квантова моделі описують різні властивості тієї самої системи.

Інженерний компонент полягає у виборі радіуса, за якого розрахована енергія найближча до цільової, та оцінюванні стійкості цього рішення. Учні повторюють обчислення для радіусів, що відрізняються від обраного на ±5%, і визначають діапазон прогнозованих енергій. Таке завдання пов'язує фізичну залежність із технологічним питанням однорідності розмірів частинок. Отриманий результат інтерпретують як прогноз навчальної моделі, а не як готову специфікацію реального пристрою чи точне передбачення спектра люмінесценції.

Зміст складників STEM розподіляється через конкретні дії. Природничий складник охоплює пояснення поверхневих і квантових ефектів; технологічний – створення цифрового розрахунку та візуалізації; інженерний – добір параметра за заданими обмеженнями; математичний – роботу з функціями, одиницями та чутливістю результату. Важливо, щоб усі ці дії були підпорядковані спільному

завданню. Саме використання комп'ютера без постановки проблеми, аналізу моделі й обґрунтування рішення не забезпечує повноцінної STEM-інтеграції.

Підсумковим продуктом проєкту є цифрова модель і стислий звіт із графіками, обраним радіусом, поясненням припущень та висновком щодо виконання технічного завдання. Оцінювання доцільно здійснювати за чотирма критеріями: фізична обґрунтованість пояснення, коректність математичного опису й обчислень, якість аргументації інженерного рішення, усвідомлення обмежень моделі. Для розрізнення самостійного розуміння та механічного використання шаблону учневі пропонують пояснити, що зміниться за іншого радіуса або матеріалу, і перевірити одну точку без цифрового інструмента.

Таким чином, моделювання наноструктурованих систем створює методичну основу для поєднання сучасного фізичного змісту з дослідницькими та інженерними діями. Запропонований проєкт організовує послідовність «проблема → припущення → модель → обчислювальний експеримент → рішення → перевірка меж застосування». Його очікуваний освітній результат – розвиток уміння пов'язувати структуру з властивостями, аргументувати прогноз і критично оцінювати цифрові результати. Подальше дослідження має передбачати апробацію проєкту, аналіз учнівських робіт і перевірку змін у розумінні моделей за допомогою попередніх та підсумкових завдань.

Список використаних джерел

1. Kelley T. R., Knowles J. G. A conceptual framework for integrated STEM education. *International Journal of STEM Education*. 2016. Vol. 3, Article 11. DOI: 10.1186/s40594-016-0046-z

2. Brus L. E. Electron–electron and electron-hole interactions in small semiconductor crystallites: The size dependence of the lowest excited electronic state. *The Journal of Chemical Physics.* 1984. Vol. 80, No. 9. P. 4403–4409. DOI: 10.1063/1.447218

УДК 37.091.12:37.016.6:37.014

Роман Дінжос
доктор технічних наук, професор,
професор кафедри фізики та математики,
проректор з наукової роботи
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Людмила Недбаєвська
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики та математики
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ДІАГНОСТИКА СТАНУ ВПРОВАДЖЕННЯ ДОСЛІДНИЦЬКИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОЦЕСІ НАВЧАННЯ ФІЗИКИ У ЗЗСО

Масштабне міжнародне дослідження якості освіти PISA**,** головною галуззю якого у 2025 році були природничо-наукові дисципліни, зафіксувало, що 35% здобувачів освіти в Україні не досягли базового рівня у природничих науках За підсумками звіту PISA Міністерство освіти і науки України сформувало пакет управлінських рішень та цільових програм, які спрямовані на стабілізацію системи та вихід із кризи освітніх втрат. Одним з основних акцентів у програмі є забезпечення переходу освітнього процесу від теорії до практики, а саме зміна критеріїв оцінювання та навчальних програм. Акцент в освітньому процесі робиться на впровадження альтернативних технологій навчання та зміщується із зазубрювання формул на формування компетентностей – тобто на вміння застосувати знання для розв'язання життєвих, фінансових чи екологічних проблем, що безпосередньо перевіряє PISA.

Освітній процес у закладах загальної середньої освіти базується на класно-урочній формі організації, яка забезпечує системність та чітку структурованість. Водночас сучасні соціальні та освітні виклики зумовлюють потребу впровадження альтернативних технологій навчання, які спираються на концепції фундаментальної прагматичної педагогіки. Джон Дьюї заснував та обґрунтував концепцію прагматичної педагогіки, де в центрі уваги стоїть дитина, її інтереси та здобуття знань через власний практичний досвід, дослідження та

вирішення життєвих проблем. Ключовим аспектом цієї концепції є здатність здобувача освіти самостійно сформулювати та розв'язати актуальну для нього практичну проблему. Оцінювання результативності дослідницьких технологій у навчанні є важливим для моніторингу розвитку особистісних якостей здобувачів освіти та їхніх практичних досягнень. Така діагностика фокусується на конкретному навчальному предметі, допомагає перевірити ефективність обраних методів і забезпечує системний аналіз процесу створення навчальних проєктів.

Результати проведеної нами експериментальної діагностики підтвердили гіпотезу про високу ефективність впровадження дослідницьких технологій у процес навчання фізики. Отримані дані свідчать, що залучення здобувачів освіти до дослідницької діяльності забезпечує низку позитивних результатів:

- Висока мотивація та інтерес: школярі сприймають проєктування як актуальний та захопливий освітній процес, демонструючи готовність до засвоєння фізичних знань;
- Компетентнісний розвиток: зростає рівень наукової підготовки, покращуються навички соціальної та екологічної адаптації, а також засвоюються ключові життєві, інформаційні та комунікативні компетентності;
- Соціалізація та співпраця: здобувачі освіти опановують навички колективної взаємодії, спілкування та взаємонавчання;
- Інтеграція в науку: підлітки занурюються у науково-дослідне середовище, глибше розуміють проблемні питання фізики та чітко усвідомлюють практичну цінність здобутих знань.

Проєктна дослідницька діяльність стимулює формування авторської позиції та професійне самовизначення здобувачів освіти. Вона створює умови для досягнення успіху, підвищує пізнавальний інтерес, спонукає до творчості, налагодження наукових контактів і глибшого розуміння процесів у сучасному динамічному світі. Анкетування педагогів ліцею №3, гімназії №18 та гімназії №25 міста Миколаєва щодо впровадження методичних умов для дослідницької роботи на уроках фізики засвідчило, що такий підхід істотно посилює практичну та розвивальну складові проєктування. Його застосування не лише підвищує рівень складності й креативності учнівських наукових робіт, а й безпосередньо орієнтоване на формування дослідницької поведінки здобувачів освіти.

З метою з'ясування реального стану впровадження дослідницьких технологій в освітній процес із фізики у вище зазначених закладах освіти м. Миколаєва було проведено комплексно-моніторингове

дослідження. Воно передбачало аналіз уроків педагогів, вивчення їхнього методичного інструментарію, а також проведення спеціалізованого анкетування «Традиційне навчання чи навчання за дослідницькою технологією?».

Аналіз результатів анкетування засвідчив, що 60% респондентів віддають перевагу дослідницькій технології навчання. Свій вибір учні аргументують бажанням вивчати фізичні закони та явища за допомогою практично орієнтованих сценаріїв уроків, високою активністю під час занять та можливістю самостійно опрацьовувати навчальний матеріал. Натомість 40% здобувачів освіти схиляються до традиційної форми навчання, оскільки їх влаштовує пасивна роль, яка обмежується слуханням розв'язків або читанням тексту підручника.

Опитування педагогів закладів освіти м. Миколаєва засвідчило, що дослідницька технологія навчання легко адаптується до наявних організаційних та технологічних умов. Вона дає змогу модернізувати проєкти без коригування загальної структури навчальної програми, а також сприяє створенню атмосфери партнерства й співробітництва. Як цілісний інформаційний блок, кожен проєкт містить чіткий алгоритм дій, методичний супровід та дидактичні цілі. Цей підхід акумулює різноманітні форми й методи організації освітнього процесу, забезпечує персоналізацію навчання, розвиває інтелектуальні здібності, мовлення й пам'ять здобувачів освіти, що допомагає їм успішно засвоювати державний стандарт освіти.

Результати анкетування здобувачів освіти засвідчили, що під час роботи над навчальними дослідженнями та проєктами школярі здатні досягати освітніх цілей самостійно або за незначної підтримки педагога. Проєктна діяльність трансформує взаємини між учителем та учнем, переводячи їх у площину рівноправного партнерства. Це докорінно змінює характер освітнього процесу: замість пасивного зазубрювання матеріалу у школярів з'являється потреба в самостійному пошуку рішень. Водночас на вчителя покладається відповідальна функція – моніторинг ефективності досягнення проміжних і кінцевих результатів на кожному етапі роботи з наступним коригуванням дій здобувачів освіти.

Зазначена система забезпечує учням автономію у виборі індивідуального темпу освоєння програми та саморегуляції власних освітніх результатів. Дослідницька технологія навчання інтегрує широкий спектр методів та організаційних форм. Зокрема, вона передбачає парну й групову роботу із залученням консультантів, фронтальну та самостійну діяльність, а також активне використання мультимедійних засобів, наочності та інших дидактичних матеріалів.

Вагомим результатом такого навчання є когнітивний розвиток здобувачів освіти – покращення їхнього інтелекту, пам'яті та мовлення, а також формування стійких комунікативних навичок. Виконання навчальних досліджень і проєктів дозволяє школярам не лише якісно опанувати державний стандарт освіти, а й суттєво підвищити свій інтелектуальний рівень. У такий спосіб практично втілюється суб'єкт-суб'єктна парадигма освітнього процесу, згідно з якою учень є головним діячом у здобутті знань, а педагог виступає менеджером і координатором його пізнавальної діяльності.

У результаті бесід із педагогами було встановлено, що дослідницька технологія забезпечує формування у здобувачів освіти більш міцних знань. Попри те, що з часом показники успішності та якості знань природно зазнають певного зниження, за дослідницького підходу цей процес відбувається значно повільніше, ніж у межах традиційної методики. Дослідницька технологія дозволяє здобувачам освіти безпосередньо під час уроків практично в повному обсязі засвоювати не тільки програмний матеріал, а й успішно опановувати теми підвищеної складності.

Список використаних джерел

1. Дінжос Р. В., Манькусь І. В., Нєдбаєвська Л. С. Підготовка викладача: дизайн освітнього середовища : монографія. Миколаїв :ЧНУ ім. Петра Могили, 2025. 193 с.

2. Національний звіт за результатами міжнародного дослідження якості освіти PISA-2025 / Г. Бичко, Т. Лісова, М. Мазорчук, В. Терещенко, Т. Вакуленко, С. Раков, Г. Бондаренко, О. Года та ін. ; за ред. В. Терещенка і Г. Бондаренко ; Український центр оцінювання якості освіти. Київ : УЦОЯО, 2026. 494 с. https://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2026/09/Ofitsijnyj-zvit_PISA-2025.pdf

3. Шкільна освіта в часи невизначеності: мова, адаптація, резильєнтність : монографія / Н. Гут, О. Заболотна, О. Ковальчук, Т. Медіна ; за заг. ред. О. А. Заболотної ; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Дрогобич : Трек ЛТД, 2025. 156 с.

УДК 378.147:51:72

Ольга Малиновська
викладач математики та вищої математики
ВСП Миколаївського будівельного фахового коледжу
Київський національний університет
будівництва та архітектури
м. Миколаїв, Україна

STEAM-ОРІЄНТОВАНИЙ ПІДХІД У ВИКЛАДАННІ МАТЕМАТИКИ ТА ВИЩОЇ МАТЕМАТИКИ: ВІД ПРОСТОРОВОЇ ГЕОМЕТРІЇ ДО ВІЗУАЛЬНОГО ПРОЄКТУВАННЯ

Сучасний ринок праці у сфері дизайну, будівництва, архітектури вимагає від випускників розвиненого просторового мислення, креативності, вміння використовувати математичні знання у реальному житті. Це потребує використання нових підходів, які поєднують математичні поняття з фаховими задачами. Провідним трендом сьогодення, який допомагає вирішити це питання, є впровадження концепції STEAM (Science, Technology, Engineering, Art, Mathematics), яка стимулює природну допитливість, розвиває критичне мислення, здатність застосувати отримані знання на практиці, дозволяє поєднати математику з художньою, дизайнерською діяльністю, естетичним та краєзнавчим компонентом.

Інтеграція STEAM-підходу на заняттях вирішується через необхідність розв'язати прикладні фахові задачі та систему дослідницько-творчої діяльності здобувачів освіти. При підготовці фахівців будівельного напряму, архітекторів, дизайнерів, інженерів-механіків та електромеханіків, математика є фундаментальним інструментом професійного моделювання.

На заняттях навчаю студентів візуалізувати складні об'єкти, створюємо просторові моделі, будуємо перерізи многранників використовуючи GeoGebra, прошу фахівців показати AutoCad, розглядаємо стереометрію крізь призму архітектури. Вивчаючи криві та поверхні другого порядку, працюємо додатково з графічними редакторами, візуалізуємо їх, також розглядаємо інші цікаві криві та поверхні, досліджуємо як і де їх використовують у архітектурному проєктуванні, в створенні дизайні інтер'єру. На занятті ставлю питання, задачі, які стосуються майбутньої професійної діяльності і, які необхідно вирішити вивчивши цю тему, отримавши дані знання. Так студент знає і бачить як це допоможе йому в майбутньому

розв’язати життєвонеобхідні чи професійні задачі. Поєдную математичні розрахунки з будівельною механікою, технологіями будівництва, архітектурним проектуванням, опором матеріалів і іншими дисциплінами. Хотілося б зазначити, що розв’язуємо багато прикладних, фахових задач, використовуючи диференціальне числення. За допомогою інтегралу обчислюємо площу криволінійних фігур, поверхонь, які використовуються в будівництві, архітектурі, дизайні, деталях машин. При підготовці майбутніх інженерів (механіки, електромеханіки), наприклад, використовуємо векторну алгебру та тригонометрію для розрахунку навантажень, моментів сил, опору матеріалів, похідну функції для енергоефективності рухомих деталей і т.д. Проводжу конференції «Застосування диференціального та інтегрального числення при вирішенні інженерних задач». Для студентів, особливо першого та другого курсу, важливо бачити себе в обраній професій, коли вони ще вивчають загальноосвітні дисципліни. Тому важливі також заходи з залученням викладачі спецдисциплін.

При вивченні стереометрії здобувачі освіти працюють над проєктами: «Теорема про три перпендикуляри у будівництві», «Многогранники, тіла обертання та їх комбінації в архітектурі, дизайні інтер’єру» – це дає можливість проаналізувати конструктивні та формотворчі можливості у сучасних спорудах, дослідити як форма, стиль, просторові рішення впливають на оформлення інтер’єру. Також цікавим дослідженням було використання многогранників та їх комбінацій в ювелірній справі та в різних стилях модного одягу – розглянули різні стилі огранування, естетики геометричних структур у ювелірних виробах, у одязі. Цікавий проєкт моїх студентів був представлений на конкурсі робіт «Цікава наука» в рамках освітнього проєкту «Крок до науки» – це відеофільм «Геометричні форми в архітектурі рідного міста Миколаєва». Під час роботи над проєктом студенти досліджували урбаністичний простір, аналізували математичні моделі у фасадах, арках, куполах, перекриттях архітектурних пам’яток нашого міста та сучасних будівель, що дало змогу поєднати математику з історією та краєзнавством.

Цікавою роботою була робота над науковим косплеєм – відеофільмом про відомих математиків, яких зіграли студенти, перевтілившись у видатних науковців, відтворили їх епохи, розповідаючи та показуючи їх відкриття – це був творчий підсумок вивчення історії математики та математичних концепцій. Це потужна робота з матеріалом з історії математики, креатив, розробка та втілення сценарію, відеозйомка, обробка відео. Це потужні позитивні емоції.

Також разом зі своїми студентами беру участь у освітньому проекті «Крок до науки» (автор проекту Манькусь І. В., керівник проекту Дінжос Р. В.), маю авторський STEM-майданчик «Майстерня митців», де ми «стемимо», показуємо використання математики в архітектурі, будівництві, дизайні інтер'єру, використання програм, наші проекти, граємо та інше – для учнів шкіл, інших студентів, дорослих. Цікавим стало втілення мого ідейного натхнення STEM-студія «V – STEM» на Святі науки, при проведенні якої було ознайомлення з результати роботи переможців конкурсу «Цікава наука online» в рамках освітнього проекту «Крок до науки».

Використання STEAM-підходу в роботі з студентами на заняттях, в позааудиторній діяльності показує високу ефективність – це розвиток професійного, фахового мислення: студенти за допомогою математики навчаються бачити конкретні інженерні, архітектурні та дизайнерські рішення, розв'язують інженерні задачі; це формування soft skills – командна робота, розвиток вміння публічно виступати, презентувати результати роботи команди, формування критичного та творчого мислення (робота над сценаріями, їх втіленням, робота над проєктами); це освоєння певних нових цифрових технологій. Це все підвищує мотивацію до навчання математики, вищої математики, стимулює пізнавальний інтерес та спонукає студентів брати активну участь у науково-практичних заходах (конкурсах, конференціях, освітніх проєктах, олімпіадах й т.д.).

Таке поєднання науки, мистецтва, цифрових технологій дає змогу сформувати у майбутніх фахівців чітке бачення своєї професії, високий рівень творчої самореалізації.

Список використаних джерел

1. Дінжос Р. В., Манькусь І. В., Нєдбаєвська Л. С. Підготовка викладача: дизайн освітнього середовища : монографія. Миколаїв ЧНУ ім. Петра Могили, 2025. 193 с.

2. Майтак А. В. Використання STEAM-орієнтованих підходів у навчанні математики на базовому рівні підготовки : магістерська робота. Кривий Ріг, 2025. 131 с. URL: https://elibrary.kdpu.edu.ua/handle/123456789/12315

3. Стандарти фахової передвищої освіти України / МОН України. Київ, 2021. URL : https://mon.gov.ua/static-objects/mon/sites/1/Fakhova%20peredvyshcha%20osvita/Zatverdzheni.standarty/2021/07/08/071-oblik-opodatkuvannya-08-07.pdf

УДК 37.091.12:37.016.6:37.014

Ірина Манькусь
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики та математики
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Дмитро Баскін
здобувач вищої освіти спеціальності
«Середня освіта (Фізика та астрономія)»
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

STEM-СТУДІЯ «МАЙСТРУЄМО РАЗОМ» ЯК ІННОВАЦІЙНА ФОРМА РЕАЛІЗАЦІЇ ПРИНЦИПУ ПРОФЕСІЙНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ЗЗСО

Ключова місія STEM-студії полягає в популяризації винахідництва та науково-дослідницької діяльності серед учнівської і студентської молоді в царині природничо-математичних дисциплін. Програма спрямована на мотивацію вихованців профільних класів до здобуття інженерно-технічної освіти та розвиток наукового вектору у сфері додаткового навчання. Особлива увага приділяється командній проєктній роботі молоді під керівництвом досвідчених менторів – молодих вчених та інженерів. Завдяки використанню інноваційних методик та сучасного обладнання, студія забезпечує ефективну підтримку дослідно-експериментальної діяльності обдарованих здобувачів освіти у сферах технологій, програмування й екології.

Концепція STEM-студії ґрунтується на самостійній пошуковій діяльності здобувачів освіти, які добирають цікаві експерименти за допомогою Інтернет-ресурсів, літератури, консультацій із батьками та власних спостережень за довкіллям, після чого відтворюють їх на практиці. Пріоритетним тематичним напрямом роботи визначено «Фізичні основи повсякденних явищ».

Програма студії орієнтована на здобувачів освіти, які прагнуть здобути кваліфікацію за професіями «Слюсар з ремонту колісних транспортних засобів» та «Електромонтажник з освітлення та освітлювальних мереж». Особливий акцент у роботі студії зроблено на формуванні компетенцій із графічної грамотності, зокрема на вмінні безпомилково читати й виконувати технічні креслення, розробляти

відповідні схеми, а також безпосередньо здійснювати ремонт обладнання.

Мета діяльності студії полягає у забезпеченні теоретичної та практичної підготовки учасників до виконання майбутніх виробничих функцій, ознайомленні їх із технологічними процесами виготовлення й обслуговування устаткування, а також із професійним інструментарієм і приладами безпосередньо профільного призначення. Окремим важливим завданням є стимулювання пізнавального інтересу здобувачів освіти до раціоналізаторської та винахідницької діяльності. Основний зміст роботи охоплює комплекс заходів із реставрації та модернізації навчально-лабораторного обладнання для фізичного експерименту, детального аналізу технічних і принципових схем пристроїв, а також безпосереднього конструювання й моделювання саморобних приладів та дидактичних засобів.

Учасниками студії є учні закладів загальної середньої освіти, які поглиблено вивчають фізику, та студенти технічних спеціальностей. Програма роботи студії розроблена з урахуванням вікових особливостей вихованців, їхньої базової підготовки, а також теоретичного й практичного багажу знань, здобутого у процесі навчання. Розвиток компетентностей у сфері моделювання та конструювання відбувається під час групових занять, а фіксація графічних і текстових матеріалів ведеться в індивідуальних робочих зошитах. Практична частина передбачає роботу в групах, де учасники аналізують схеми приладів, здійснюють їх демонтаж, діагностують та усувають несправності. Навчальний процес організовано на базі кабінету фізики та шкільної майстерні.

У рамках діяльності студії було проведено ремонт широкого спектра обладнання, зокрема електрометрів, електрофорних машин, установок ВУП-24, демонстраційних динамометрів, а також допоміжних конструкцій (підставок, тримачів та затискачів). Окрім цього, розроблено наочні моделі двигуна постійного струму, електропилки, людського ока, атомів та кристалічних ґраток. Завдяки практичній роботі вихованці студії опанували основи конструювання, детально вивчили будову різноманітних вузлів і механізмів, а також суттєво розширили свої знання у сфері приладобудування.

Для підвищення пізнавального інтересу учасникам студії пропонується дослідити різноманітні життєві ситуації або природні явища, які можна легко пояснити через призму фізичних законів. Такий підхід стимулює генерування оригінальних ідей для обговорення, а також активізує пошук необхідних приладів та матеріалів. Під час підготовки та демонстрації видовищних дослідів

особлива увага приділяється суворому дотриманню правил техніки безпеки. Фінальним етапом взаємодії з учасниками став детальний аналіз ідей, відбір обладнання та успішне моделювання експериментів.

Інтеграція загальної та професійної підготовки у ході роботи студії забезпечує системне й поглиблене засвоєння суміжних понять природничо-математичного та професійно-теоретичного циклів. Це суттєво посилює фундаментальну роль загальноосвітніх дисциплін як теоретичного підґрунтя для формування професійних компетентностей майбутніх фахівців.

Таким чином, функціювання STEM-студії «Майструємо разом» доводить, що ефективна реалізація принципу професійної орієнтації у ЗЗСО базується на триєдиному підході: комплексному розвитку особистісних якостей здобувачів освіти, глибокій інтеграції теоретичних знань із виробничою практикою через розв'язання прикладних задач, а також моделюванні алгоритмів майбутньої професійної діяльності безпосередньо в освітньому процесі. Такий підхід трансформує студію на інноваційну платформу, яка забезпечує свідомий вибір майбутнього фаху здобувачів освіти та синхронізує шкільну та вищу/професійну ланки.

Список використаних джерел

1. Борзик О. Б., Москалюк О. В., Ємець З. В., Височан Л. М., Ящук О. М. Stem як інноваційна стратегія інтегрованої освіти: світовий досвід та перспективи розвитку. *Вісник науки та освіти.* 2023. № 7. С.383–396. DOI: https://doi.org/10.52058/2786-6165-2023-1(7)-383-396

2. Дінжос Р. В., Манькусь І. В., Нєдбаєвська Л. С. Підготовка викладача: дизайн освітнього середовища : монографія. Миколаїв : ЧНУ ім. Петра Могили 2025. 193 с.

3. Манькусь І. В., Дармосюк В. М., Васильєва Л. Я. Інноваційне освітнє середовище як фактор підвищення якості вищої освіти. *Інженерні та освітні технології.* 2019. Том 7, Вип. 3. С. 40–49. DOI: 10.30929/2307-9770.2019.07.03.04

4. Манькусь І. В., Недбаєвська Л. С., Дармосюк В. М., Пархоменко О. Ю. Інноваційне освітнє середовище: технології створення. *Інженерні та освітні технології.* 2020. № 8(1) С. 85–94. DOI: 10.30929/2307-9770.2020.08.01.07

УДК 37.091.12:37.016.6:37.014

Ірина Манькусь
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики та математики
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Валентина Дармосюк
кандидат фіз.-мат. наук, доцент,
доцент кафедри фізики та математики
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ЗМІСТ, ФОРМИ ТА ЦИФРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ФІЗИКИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ STEM-ДОСЛІДЖЕНЬ

Апробація запропонованої моделі підготовки майбутніх учителів фізики до розвитку дослідницьких навичок старшокласників у системі STEM-освіти базувалася на впровадженні оновленого змісту освіти, організаційних форм та відповідного цифрового інструментарію.

Ядром змістового компонента підготовки став спецкурс «STEM-освіта: дослідницька компетентність», розроблений для магістрантів спеціальності 014.08 «Середня освіта (Фізика)». Програма цієї навчальної дисципліни інтегрувала три логічно пов'язані теми.

Перша тема курсу: «Теоретико-методологічні засади формування дослідницької компетентності в контексті STEM-освіти», присвячена питанням сутності дослідницької компетентності, її структури та критеріїв сформованості; концептуальним засадам STEM-освіти; нормативно-правовому забезпеченні впровадження STEM в Україні; специфіці формування дослідницької компетентності старшокласників відповідно до Державного стандарту профільної середньої освіти.

Методичний інструментарій формування дослідницької компетентності старшокласників висвітлюється у другій темі курсу, яка вивчає методики організації дослідницької діяльності учнів у STEM-середовищі; технології конструювання навчально-дослідницьких завдань; методику використання лабораторій у навчанні фізики; критерії відбору цифрових інструментів та їх інтеграції в освітній процес.

Практико-орієнтований аспект курсу передбачає розробку студентами власних STEM-проектів, STEM-студій, систем контекстних завдань, фрагментів уроків з використанням цифрових лабораторій, критеріїв оцінювання дослідницької компетентності учнів.

Реалізація змісту курсу здійснювалася через систему взаємопов'язаних форм:

– лекції-візуалізації супроводжуються демонстрацією можливостей цифрових лабораторій, онлайн-симуляцій, STEM-проєктів; особлива увага приділялася розкриттю міждисциплінарних зв'язків фізики з математикою, інженерією, технологіями.

– лабораторні заняття проводяться з використанням цифрових вимірювальних комплексів. Студенти виконують фізичні експерименти, використовуючи цифрові датчики, здійснюють комп'ютерну обробку даних, візуалізацію результатів, аналізують похибки вимірювань. Такий підхід відповідає сучасним вимогам до експериментальної підготовки майбутніх учителів фізики.

– методичні практикуми спрямовані на формування вмінь проєктувати навчально-дослідницькі завдання, розробляти критерії оцінювання дослідницької компетентності, моделювати педагогічні ситуації, пов'язані з організацією дослідницької діяльності учнів.

– педагогічна практика надає можливість студентам апробувати розроблені матеріали в реальному освітньому процесі, організувати дослідницьку діяльність старшокласників, здійснити рефлексію власної педагогічної діяльності.

Ключову роль у реалізації змісту курсу відіграли цифрові технології, що забезпечували як змістову, так і операційну складові підготовки.

По-перше, використовувалися цифрові лабораторії – зокрема віртуальна лабораторія PhET, що надає можливість проведення інтерактивних симуляцій фізичних явищ. Дослідження засвідчують, що застосування PhET у підготовці вчителів природничих дисциплін сприяє формуванню інженерного мислення, міждисциплінарних компетентностей та готовності до інновацій. Студенти опановували методику використання цифрових симуляцій для організації дослідницької діяльності учнів, аналізували переваги та обмеження віртуального експерименту порівняно з реальним.

По-друге, застосовувалися цифрові вимірювальні комплекси, що забезпечують можливість проведення реальних високоточних вимірювань фізичних величин, комп'ютерної обробки даних, візуалізації результатів у вигляді графіків і діаграм. Студенти на

власному досвіді відчували переваги цифрових технологій для організації дослідницької діяльності.

По-третє, використовувалися платформи для організації спільної роботи (Microsoft Teams, Google Classroom), що дозволяли студентам обмінюватися ідеями, виконувати групові проєкти, здійснювати взаємне оцінювання, отримувати зворотний зв'язок від викладачів.

По-четверте, застосовувалися інструменти для створення навчального контенту (Canva, Genially, Google Slides), що давали можливість студентам розробляти власні освітні матеріали, презентації, інтерактивні завдання для учнів.

Важливим аспектом підготовки було формування у студентів здатності до критичного відбору цифрових інструментів. Студенти вчилися аналізувати переваги та недоліки конкретних цифрових ресурсів, оцінювати їх доцільність для використання учнями, обґрунтовувати свій вибір.

Система завдань для студентів диференціювалася за рівнями складності.

Репродуктивні завдання передбачали аналіз готових методик, ознайомлення з існуючими STEM-проєктами, вивчення досвіду використання цифрових лабораторій.

Продуктивні завдання вимагали адаптації відомих методик до конкретних умов: розробка STEM-студії, фрагменту уроку з використанням цифрової лабораторії, конструювання системи завдань для формування конкретного дослідницького вміння, розробка критеріїв оцінювання.

Творчі завдання передбачали розробку власних STEM-проєктів, створення авторських методик, конструювання оригінальних навчально-дослідницьких завдань на основі актуальних науково-технічних приводів.

Запропоновані у дослідженні модернізація змісту, інноваційні форми та цифрові технології підготовки майбутніх вчителів фізики до організації STEM-досліджень значно підвищують рівень професійної підготовки майбутніх вчителів та розвивають дослідницьку компетентність здобувачів середньої освіти.

Список використаних джерел

1. Дінжос Р. В., Манькусь І. В., Нєдбаєвська Л. С. Підготовка викладача: дизайн освітнього середовища : монографія. Миколаїв : ЧНУ ім. Петра Могили, 2025. 193 с.

2. Манькусь І. В., Недбаєвська Л. С., Дармосюк В. М., Пархоменко О. Ю. Інноваційне освітнє середовище: технології

створення. *Інженерні та освітні технології.* 2020. № 8(1). С. 85–94. DOI: https://doi.org/10.30929/2307-9770.2020.08.01.07

3. Юрченко, А., Хворостіна, Ю., Шамоня, В., Семеніхіна, О. Цифрові технології у викладанні фізики: аналіз існуючих практик. *Фізико-математична освіта.* 2023. Вип. 38(5). С. 53–59. DOI: https://doi.org/10.31110/2413-1571-2023-038-5-008

УДК 373.5.016:573:001.891

Дмитро Січков
здобувач першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Середня освіта (Фізика та астрономія)»
Ірина Манькусь
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри фізики та математики
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ФОРМУВАННЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗДОБУВАЧІВ ОСВІТИ НА ОСНОВІ STEM-ОРІЄНТОВАНОГО ПІДХОДУ

В умовах сьогодення репродуктивні методи навчання поступово втрачають свою ефективність, через те, що не забезпечують повноцінного рівня залученості здобувача освіти у навчальний процес. Натомість формування пізнавальної діяльності є ключовим мотиваційним та когнітивно-розвивальним фактором, що змушує спиратися вчителю на пошукові, дослідницькі, проблемні способи діяльності й одним з найбільш комплексних способів забезпечення пізнавальної діяльності, який містить кожен з цих компонентів є використання елементів STEM-освіти.

STEM-освіта – це цілісна система природничої і математичної освітніх галузей, метою якої є розвиток особистості через формування компетентностей, природничо-наукової картини світу, світоглядних позицій і життєвих цінностей з використанням трансдисциплінарного підходу до навчання, що базується на практичному застосуванні наукових, математичних, технічних та інженерних знань для розв’язання практичних проблем для подальшого використання цих знань і вмінь у професійній діяльності [2].

Задля формування пізнавальної діяльності здобувачів освіти було реалізовано STEM-проєкт на базі ТОВ “ДЛ “ПРІМУС ІНТЕР ПАРЕС СКУЛ”. Здобувачам освіти 8-го класу було запропоновано дослідити поняття базової гігієни, зокрема гігієну рук та їх миття. В ході «мозкового штурму» школярі дійшли до висновку, що ефективність миття рук варто перевірити за допомогою пророщування мазків з долоней у чашках Петрі. Протягом двох місяців тривав експеримент. У межах проєкту було сплановано та проведено комплексний мікробіологічний експеримент, спрямований на порівняння ступеню бактеріального забруднення різних поверхонь щоденного вжитку, а також оцінити ефективність гігієнічних процедур. Для проведення експерименту було відібрано мазки з чотирьох типів поверхонь, із якими школярі контактують щодня:

– клавіатура особистого ноутбука учня;

– шкіра рук здобувачів освіти (до миття та після використання гігієнічних засобів);

– устілка з кросівок;

– шийка жестяної банки з-під напою Coca-cola (зона, яка безпосередньо контактує з ротовою порожниною).

З метою порівняльного аналізу ефективності поживних середовищ для вирощування мікроорганізмів у чашках Петрі було виготовлено та використано два типи основ: на агар-агарі та желатині. Суттєвої різниці між вирощуванням бактерій у чашках Петрі з різними поживними середовищами не виявлено.

Під кінець дослідження здобувачі освіти дійшли до висновку, що найбруднішими серед запропонованих є саме руки. Відповідно до результатів дослідження, складено інструкцію щодо ретельного миття рук. Усі результати дослідницької роботи здобувачів освіти було представлено перед іншими учнями школи, що дало змогу краще розвинути комунікативні навички підлітків.

З огляду експериментальної частини проєкту можна виокремити такі STEM-компоненти та їх приклади:

– S (Science) – вивчення біологічного різноманіття мікрофлори навколишнього середовища; дослідження впливу факторів довкілля (температури, наявності поживної основи) на швидкість ділення клітин; аналіз механізмів дії мила та дезінфікуючих засобів на оболонки мікроорганізмів.

– T (Technology) – засвоєння правил роботи зі стерильним обладнанням, дотримання техніки безпеки та алгоритм забору біологічних мазків за допомогою стерильних тупферів. Крім того, технологічний компонент передбачав систематичне використання

цифрових засобів для фотофіксації динаміки росту колоній мікроорганізмів протягом двох місяців, а також розробку мультимедійної презентації та наочних матеріалів для подальшого висвітлення результатів дослідження перед шкільною спільнотою.

– E (Engineering) – розробка та оптимізація практичних процесів експерименту. Учні виступили в ролі процесних інженерів, самостійно розробивши покрокову інструкцію приготування та розливу поживних середовищ. Важливим інженерним завданням стало також конструювання та підтримка стабільних мікрокліматичних умов (контроль потрібного температурного режиму та рівня вологості), необхідних для успішного пророщування бактеріальних культур у чашках Петрі.

– M (Mathematics) – забезпечення точності та об'єктивності експериментальних даних. Вона включала розрахунок концентрацій і пропорцій інгредієнтів (агар-агару, желатину, води, цукру тощо) під час підготовки поживних середовищ. Окрім цього, математичний апарат застосовувався для ведення кількісного обліку вирощених колоній, вимірювання площі їх розростання.

Проведений STEM-проєкт довів високу ефективність міждисциплінарного підходу в активізації пізнавальної діяльності восьмикласників. У ході експерименту школярі переконалися в тому, що агар-агар є більш надійним і стабільним поживним середовищем порівняно з желатином, а також спростували уявлення про найбрудніші побутові предмети. Дослідження довело, що саме немиті руки мають вищий рівень мікробного забруднення, ніж клавіатура чи взуття, а звичайне миття рук суттєво зменшує кількість бактерій. Публічна презентація результатів перед шкільною аудиторією допомогла учням не лише краще засвоїти навчальний матеріал, а й розвинути навички експериментування, аналізу даних, публічного виступу та усвідомленого дотримання гігієни.

Список використаних джерел

1. Алєксєєва Г. М. STEM-освіта як засіб розвитку наукової грамотності та пізнавальної активності здобувачів освіти. *Педагогічні науки: теорія та практика*. 2023. № 4. С. 112–118.

2. Про схвалення Концепції розвитку природничо-математичної освіти (STEM-освіти) : Розпорядження Кабінету Міністрів України від 05 серп. 2020 р. № 960-р. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-koncepciyi-rozvitku-prirodnicho-matematichnoyi-osviti-stem-osviti-960r (дата звернення: 20.10.2026).

3. Міських О. В. STEM-уроки як інноваційна технологія навчання біології. *Освітній траєкторії*. 2021. № 2. С. 34–38.

ПІДСЕКЦІЯ:
СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА ТА СУЧАСНІ ЛОГОПЕДИЧНІ ПРАКТИКИ

УДК 376-056.34

Марія Берегова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Олена Андрющенко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОЇ ІНІЦІАТИВНОСТІ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА В УМОВАХ НАВЧАЛЬНОЇ ТА ІГРОВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У сучасній спеціальній педагогіці та логопедії особливої актуальності набуває проблема розвитку мовленнєвої активності дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Однією з важливих складових комунікативного розвитку є мовленнєва ініціативність, яка забезпечує здатність дитини самостійно розпочинати спілкування, висловлювати власні потреби, звертатися із запитаннями та підтримувати взаємодію з оточенням. Недостатня сформованість цієї здатності ускладнює участь дітей з РАС у навчальній та ігровій діяльності, обмежує можливості встановлення соціальних контактів і потребує цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи.

Проблема формування мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями висвітлена у працях Н. Базими, яка обґрунтовує методичні підходи до її розвитку [1]. Важливість комунікативної складової в процесі соціальної взаємодії дітей із РАС розглядає І. Недозим [3]. Окремі аспекти становлення комунікативної потреби у дітей з РАС досліджує І. Логвінова, зосереджуючи увагу на невербальних формах взаємодії [5]. Зазначені наукові підходи створюють теоретичне підґрунтя для вивчення мовленнєвої

ініціативності як важливого компонента комунікативно-мовленнєвого розвитку дітей із РАС.

Особливості мовленнєвої ініціативності дітей із РАС можуть проявлятися по-різному, залежно від характеру діяльності та умов організації взаємодії. У навчальних ситуаціях самостійне мовленнєве звернення нерідко потребує додаткового спонукання з боку педагога, тоді як ігрова діяльність створює можливості для виникнення природних комунікативних ситуацій, пов'язаних із вибором, проханням, спільними діями та висловленням власних намірів. Водночас зацікавленість дитини в певній діяльності не завжди супроводжується самостійним використанням мовлення для спілкування.

З огляду на зазначене, актуальним є дослідження особливостей мовленнєвої ініціативності дітей із РАС в умовах навчальної та ігрової діяльності. Визначення характеру та рівня її сформованості дає змогу виявити труднощі самостійного ініціювання мовленнєвих висловлювань, встановити особливості комунікативної поведінки дітей у різних ситуаціях взаємодії та обґрунтувати напрями подальшої корекційно-розвиткової роботи.

Мовленнєва ініціативність є важливою складовою комунікативно-мовленнєвої діяльності, що відображає здатність дитини самостійно встановлювати мовленнєвий контакт, висловлювати власні наміри та використовувати мовлення для взаємодії з оточенням. На відміну від мовленнєвих реакцій, які виникають у відповідь на безпосереднє звернення дорослого, ініціативні висловлювання передбачають самостійне виникнення комунікативного наміру та його реалізацію у відповідній ситуації. Н. Базима, досліджуючи особливості формування мовленнєвої активності дітей з аутистичними порушеннями, виокремлює три її взаємопов'язані компоненти: мотивованість, ініціативність і змістовність. Такий підхід дозволяє розглядати мовленнєву ініціативність не лише через кількість висловлювань, а й через їхню самостійність, комунікативну спрямованість та відповідність конкретній ситуації взаємодії [1].

Виникнення самостійних мовленнєвих висловлювань пов'язане з формуванням комунікативної потреби та мотивації до спілкування. Важливе значення мають зацікавленість дитини у взаємодії, можливість висловити власне бажання, отримати допомогу або вплинути на перебіг спільної діяльності. І. Логвінова розглядає проблему формування комунікативної потреби дітей з аутизмом у процесі невербальної взаємодії, що підкреслює значення різних форм комунікації для розвитку спілкування. У цьому контексті невербальні

звернення, зокрема жести, погляд, передавання предмета партнеру або інші цілеспрямовані дії, можуть розглядатися як прояви комунікативного наміру, на які доцільно спиратися під час стимулювання мовленнєвої активності. Водночас наявність комунікативної потреби не завжди супроводжується здатністю дитини самостійно оформити свій намір у словесне висловлювання [5].

Особливості прояву мовленнєвої ініціативності значною мірою залежать від умов організації діяльності. У навчальних ситуаціях потреба в мовленнєвій взаємодії може виникати під час виконання завдання, звернення по допомогу, уточнення інструкції або коментування власних дій. Однак необхідність дотримуватися визначеної послідовності дій, зосереджувати увагу на навчальному матеріалі та реагувати на вимоги педагога може ускладнювати самостійне ініціювання спілкування для окремих дітей із РАС. Натомість ігрова діяльність створює можливості для виникнення комунікативних ситуацій, пов'язаних з особистими інтересами дитини, вибором ігрових матеріалів, проханням про продовження бажаної дії та залученням партнера до спільної гри. За таких умов мовленнєве звернення може набувати безпосереднього практичного значення для дитини. Водночас сам факт участі у грі не гарантує виникнення самостійних висловлювань, оскільки характер комунікативної активності визначається також індивідуальними можливостями та особливостями взаємодії.

Важливою умовою розвитку мовленнєвої ініціативності є індивідуалізація корекційно-розвиткової роботи. К. Островська, І. Островський та Х. Сайко обґрунтовують необхідність побудови індивідуального маршруту розвитку дитини з РАС з урахуванням результатів комплексного обстеження та її психолого-педагогічних особливостей [4]. У контексті розвитку мовленнєвої ініціативності такий підхід передбачає врахування наявного рівня мовлення, способів вираження комунікативних намірів, інтересів дитини, її реакцій на різні види діяльності та обсягу необхідної педагогічної підтримки. Відповідно, організація взаємодії має бути спрямована не лише на отримання словесної відповіді, а й на створення умов, за яких дитина матиме можливість самостійно ініціювати спілкування доступним для неї способом.

Отже, мовленнєва ініціативність дітей із РАС є багатокомпонентною характеристикою комунікативного розвитку, прояви якої залежать від мотивації, індивідуальних мовленнєвих можливостей та особливостей організації взаємодії. Теоретичний аналіз окреслює необхідність диференційованого вивчення цієї

характеристики в умовах навчальної та ігрової діяльності, що дозволяє визначити не лише наявні труднощі, а й потенційні можливості для подальшого розвитку самостійного мовлення.

У межах кваліфікаційного дослідження було проведено констатувальний експеримент, спрямований на вивчення особливостей сформованості мовленнєвих висловлювань у дітей із розладами аутистичного спектра. Діагностичне обстеження здійснювалося на основі визначених критеріїв і показників сформованості мовленнєвих висловлювань. У контексті досліджуваної проблеми основну увагу було зосереджено на мотиваційному критерії, зокрема на здатності дітей самостійно ініціювати мовленнєву взаємодію під час навчання та гри. Для цього використовувався комплекс спеціально розроблених діагностичних завдань, які передбачали створення комунікативних ситуацій для виявлення самостійних звернень, прохань, запитань та коментарів.

Оцінювання здійснювалося з урахуванням самостійності мовленнєвих реакцій, їхньої змістовності та потреби в додатковій підтримці дорослого. За результатами обстеження визначалися високий, достатній, середній та низький рівні сформованості досліджуваних показників. Поєднання кількісного та якісного аналізу дало змогу виявити характерні особливості мовленнєвої ініціативності дітей із РАС та порівняти її прояви в різних видах діяльності.

Аналіз результатів констатувального дослідження засвідчив недостатню сформованість мовленнєвої ініціативності дітей із РАС в умовах навчальної та ігрової діяльності. Зокрема, під час виконання навчальних завдань у 75% обстежених дітей виявлено середній рівень мовленнєвої ініціативності, у 25% – низький. Діти переважно демонстрували ситуативну мовленнєву активність, рідко самостійно зверталися до педагога із запитаннями чи проханнями, використовували окремі слова або короткі висловлювання. Для встановлення мовленнєвого контакту здебільшого потребували додаткового спонукання з боку дорослого.

В умовах ігрової діяльності результати виявилися дещо вищими: середній рівень мовленнєвої ініціативності зафіксовано у 87,5% дітей, низький – у 12,5%. Під час гри діти частіше виявляли зацікавленість у взаємодії, намагалися висловлювати прохання, ініціювати продовження бажаних дій або привертати увагу дорослого. Водночас їхні мовленнєві звернення здебільшого обмежувалися окремими словами та короткими фразами, а самостійне підтримання комунікації залишалося ускладненим.

Порівняльний аналіз засвідчив, що ігрова діяльність створювала більш сприятливі умови для прояву мовленнєвої ініціативності в досліджуваній групі дітей із РАС. Проте в обох видах діяльності переважали середній та низький рівні її сформованості, тоді як високого та достатнього рівнів не виявлено. Отримані результати свідчать про обмеженість самостійної мовленнєвої активності обстежених дітей та її залежність від характеру діяльності й педагогічної підтримки.

Практичне значення отриманих результатів полягає у можливості їх використання для визначення напрямів корекційно-розвиткової роботи з дітьми із РАС. Виявлені труднощі самостійного ініціювання спілкування свідчать про необхідність створення спеціально організованих комунікативних ситуацій, які спонукають дитину висловлювати прохання, ставити запитання, повідомляти про власні потреби та коментувати свої дії.

Дещо вищі показники мовленнєвої ініціативності в умовах ігрової діяльності вказують на доцільність використання ігрової взаємодії як одного із засобів стимулювання самостійних мовленнєвих висловлювань. Водночас організація логопедичної роботи має ґрунтуватися на врахуванні індивідуальних комунікативних можливостей, інтересів та потреб кожної дитини. Результати діагностики можуть слугувати основою для добору відповідних методів і прийомів педагогічної підтримки, спрямованих на поступове підвищення мовленнєвої активності та розвиток самостійної комунікації дітей із РАС.

Отже, результати теоретичного аналізу та констатувального дослідження засвідчили, що мовленнєва ініціативність дітей із розладами аутистичного спектра характеризується недостатньою сформованістю, ситуативністю проявів та значною залежністю від спонукання з боку дорослого. Встановлено певні відмінності у прояві мовленнєвої активності залежно від виду діяльності: під час гри діти частіше виявляли готовність до комунікативної взаємодії, ніж у навчальних ситуаціях. Водночас самостійне ініціювання розгорнутих мовленнєвих висловлювань залишалося ускладненим в обох видах діяльності.

Отримані результати підтверджують необхідність індивідуалізованого підходу до організації логопедичної роботи з дітьми із РАС, зокрема створення сприятливих умов для розвитку комунікативної мотивації та стимулювання самостійних мовленнєвих звернень у навчальній та ігровій діяльності.

Список використаних джерел

1. Базима Н. В. Обґрунтування методики формування мовленнєвої активності у дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку. *Логопедія.* 2015. № 7. С. 13–17.
2. Берегова М. І., Новакова А. В. Специфіка роботи з «особливими» школярами. *Педагогічна деонтологія як проблема сучасної корекційної педагогіки.* Збірник тез Всеукраїнського науково-методичного семінару / за заг. ред. Н. В. Савінової. Миколаїв : МНУ, 2015. 72 с.
3. Недозим І. В. Корекція та розвиток соціальної комунікації та соціальної взаємодії у дітей дошкільного та шкільного віку з розладами аутистичного спектра. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2021. № 4(104). С. 69–81.
4. Індивідуальний маршрут дитини з розладами спектру аутизму : навчальний посібник / К. О. Островська, І. П. Островський, Х. Я. Сайко. Львів : Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2017. 52 с.
5. Логвінова І. П. Формування комунікативної потреби дітей з аутизмом у невербальній взаємодії. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка*. Кам'янець-Подільський : Аксіома, 2009. С. 400–404.

УДК 376.1-056.264

Марія Берегова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

РОЗВИТОК ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ СУЧАСНИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Сучасна логокорекційна робота спрямована не лише на подолання вже наявних мовленнєвих порушень, а й на розвиток у дитини з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) здатності усвідомлювати правильність власного мовлення. У цьому процесі важливе значення має формування у дитини критеріїв оцінювання мовленнєвих висловлювань, засвоєння нормативних мовленнєвих зразків, уміння

виявляти власні помилки та коригувати їх. Сформованість таких умінь створює підґрунтя для подальшого опанування писемного мовлення дітьми з тяжкими порушеннями мовлення.

У контексті підготовки дітей дошкільного віку до навчання грамоти формування оцінно-контрольних дій доцільно розглядати як один із напрямів пропедевтичної роботи. Їх розвиток сприяє усвідомленому ставленню до мовленнєвої діяльності та може відігравати важливу роль у профілактиці труднощів під час засвоєння писемного мовлення.

Проблема оцінювання й контролю діяльності дитини висвітлюється в дослідженнях А. Богуш, яка акцентує увагу на значенні цих дій для розвитку свідомого й аналітичного ставлення до мовленнєвих процесів [2]. Таке оцінювання передбачає не лише визначення правильності отриманого результату, а й усвідомлення дитиною підстав для самооцінювання; воно охоплює аналіз виконаної діяльності, зіставлення її результатів із визначеними вимогами або зразком, а також словесне вираження ставлення до отриманого результату [2].

Контроль, своєю чергою, пов'язаний зі здатністю дитини свідомо регулювати власну діяльність. У мовленнєвій сфері це виявляється в умінні помічати неточності, запобігати виникненню помилок, визначати їх і за потреби виправляти. Контрольні дії також передбачають перевірку відповідності результату поставленому завданню, попередньо визначеному плану, мовленнєвому зразку або нормативним вимогам. Оцінювання та контроль є взаємопов'язаними процесами, які забезпечують аналіз діяльності, усвідомлення її результатів і регулювання способів виконання завдання відповідно до встановлених критеріїв.

У дошкільному віці важливо формувати як уміння оцінювати й контролювати діяльність інших дітей, так і здатність аналізувати власні дії. Відповідно, розрізняють взаємооцінювання та взаємоконтроль, що передбачають перевірку й оцінку діяльності іншого, а також самооцінювання й самоконтроль, спрямовані на усвідомлення власних результатів і виправлення допущених помилок. Зазначені дії виконують подвійну функцію: допомагають засвоювати знання, формувати вміння та навички й водночас забезпечують можливість їх свідомого використання на практиці [2].

Самооцінювання в психолого-педагогічному контексті розглядається як здатність особистості усвідомлювати й оцінювати результати власної діяльності та вчинків. У процесі її становлення дитина поступово навчається співвідносити виконану роботу з визначеними вимогами, аналізувати отриманий результат і робити висновки щодо якості власних дій.

А. Богуш і Н. Савінова пов'язують самоконтроль зі свідомим регулюванням поведінки та діяльності відповідно до поставлених цілей, норм, правил і визначених зразків. Самооцінювання, у свою чергу, ґрунтується на усвідомленні власних дій та їх результатів, а також на зіставленні процесу виконання завдання з очікуваними вимогами. Ознаками розвитку самооцінювання в дітей є здатність сприймати вимоги педагога, планувати власні дії, визначати посильні завдання та співвідносити їх виконання з установленими критеріями [2].

У мовленнєвому розвитку самоконтроль і самооцінювання мають особливе значення, оскільки сприяють формуванню навичок свідомого регулювання мовленнєвих висловлювань. Завдяки цьому дитина поступово вчиться аналізувати власне мовлення, виявляти відхилення від нормативного зразка та коригувати їх. Таким чином, зазначені процеси виступають важливими механізмами саморегуляції мовленнєвої діяльності.

Формування мовленнєвого самоконтролю відбувається безпосередньо в процесі мовленнєвої практики. Його становлення передбачає поступовий перехід від зовнішнього контролю, який здійснюють дорослі, до самостійного регулювання дитиною власних мовленнєвих дій. Такий перехід забезпечує розвиток усвідомленого ставлення до правильності мовлення та здатності самостійно оцінювати його якість.

У науковій літературі самоконтроль характеризується як складне вміння, що охоплює кілька взаємопов'язаних компонентів. До них належать здатність перевіряти результати діяльності, виявляти помилки шляхом зіставлення виконаного завдання з визначеними критеріями, критично аналізувати власну роботу, своєчасно коригувати неточності та планувати подальші дії. Важливою складовою є також дотримання обраного плану й перевірка відповідності кінцевого результату поставленій меті.

Самоконтроль передбачає цілеспрямоване зіставлення виконаних дій та отриманих результатів із відповідним зразком або визначеними вимогами. У мовленнєвій діяльності це дає змогу дитині поступово засвоювати способи перевірки правильності власних висловлювань і застосовувати їх у різних комунікативних ситуаціях.

З огляду на зазначене, розвиток оцінно-контрольних дій є важливим складником підготовки дітей дошкільного віку до опанування писемного мовлення. Він передбачає формування здатності аналізувати результати власної діяльності, контролювати її перебіг і своєчасно виправляти помилки. Самооцінювання та

самоконтроль тісно взаємодіють і доповнюють одне одного, забезпечуючи свідоме регулювання діяльності.

Важливим етапом становлення цих умінь є взаємооцінювання та взаємоконтроль. Спочатку дитина опановує способи оцінювання й перевірки діяльності інших, засвоює відповідні критерії та правила, а згодом починає застосовувати їх для аналізу власних дій. У такий спосіб зовнішній контроль поступово стає основою внутрішнього саморегулювання, що має значення для розвитку мовленнєвої компетентності та подальшого навчання грамоти [2].

Самооцінка передує формуванню самоконтролю. Спочатку дитина має навчитися адекватно оцінювати власні дії, вчинки, слова, результати діяльності відповідно до поставлених перед нею вимог, а надалі вже контролювати. Отже, кінцевим результатом самооцінки є висновок особистості про результат своєї діяльності на підставі порівняння її зі зразком, заданим еталоном, а кінцева мета самоконтролю передбачає корекцію, виправлення своєї діяльності внаслідок з виявленими в процесі самооцінки прогалинами та своєчасне їх усунення.

Самоконтроль дитини під час логопедичних занять є важливим компонентом формування усвідомленої мовленнєвої діяльності та розвитку здатності самостійно регулювати правильність власного мовлення. Одним із засобів його розвитку може бути використання технічних пристроїв, які забезпечують візуальну й аудіальну фіксацію мовленнєвих дій дитини. Зокрема, застосування відеозапису за допомогою планшета, смартфона або інтерактивного дзеркала Briolight дає змогу дитині повторно сприймати власне мовлення та аналізувати його характеристики.

Під час логопедичних занять можна записувати (за письмової згоди батьків або офіційних опікунів) виконання артикуляційних вправ, вимову звуків, слів і фраз, а також відтворення невеликих текстів або самостійних висловлювань. Повторний перегляд відеозапису створює умови для зіставлення власного мовленнєвого результату із запропонованим логопедом зразком. У процесі такого зіставлення дитина вчиться помічати відмінності між власною вимовою та нормативним мовленнєвим зразком. Особливого значення набуває формування вміння самостійно визначати правильність вимови звуків, чіткість їх артикуляції та послідовність виконання мовленнєвого завдання.

Важливо, щоб оцінювання власного мовлення відбувалося поступово, з урахуванням вікових можливостей дитини та рівня сформованості її мовленнєвих навичок. На початкових етапах логопед

спрямовує увагу дитини на конкретні ознаки правильного виконання завдання, використовуючи запитання, пояснення та наочні зразки. Надалі дитина поступово залучається до самостійного виявлення помилок і пошуку способів їх виправлення. Наприклад, після запису вимови певного звука вона може прослухати запис, порівняти його зі зразком і визначити, чи вдалося виконати завдання правильно. У разі виявлення неточності дитина отримує можливість повторити мовленнєву дію, звернувши увагу на артикуляційні та акустичні характеристики звука. Подібна робота сприяє розвитку здатності контролювати власні мовленнєві дії не лише за безпосередньої допомоги фахівця, а й під час самостійного виконання завдань.

Водночас самоконтроль передбачає не тільки виявлення помилок, а й усвідомлення власних успіхів та позитивних змін у мовленнєвому розвитку. Порівняння записів, зроблених на різних етапах логопедичної роботи, дає дитині змогу спостерігати за власним успіхом і усвідомлювати результати докладених зусиль. Це може підтримувати мотивацію, формувати впевненість у власних можливостях і заохочувати до подальшого вдосконалення мовлення. Поступовий перехід від зовнішнього оцінювання, здійснюваного логопедом, до самостійного аналізу мовленнєвих результатів створює передумови для становлення мовленнєвого самоконтролю.

Отже, використання технічних засобів у логопедичній практиці може сприяти формуванню в дитини усвідомленого ставлення до власного мовлення, розвитку навичок самооцінювання та самостійного коригування мовленнєвих помилок.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: теорія і практика. Запоріжжя : Просвіта, 2000. 230 с.

2. Богуш А. М., Савінова Н. В. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку : монографія. Миколаїв : «Атол», 2007. 251 с.

УДК 376.013.42-053.2-055.529(043.2)

Марія Берегова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Яна Болдирєва
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Навчально-наукового інституту післядипломної освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД БАТЬКІВ ДІТЕЙ З КОМОРБІДНИМИ ПОРУШЕННЯМИ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ШКОЛИ

Підготовка дітей з коморбідними порушеннями до школи потребує узгодженої роботи сім'ї та фахівців. Поєднані труднощі розвитку впливають на засвоєння навчальних навичок, комунікацію та адаптацію до освітнього середовища. Батьки забезпечують щоденну підтримку дитини, проте також потребують інформаційної, психологічної та соціальної допомоги.

М. Буйняк та С. Михальська розглядають потребу батьків у поясненні особливостей розвитку дитини та підтримці емоційного стану в дослідженні психолого-педагогічного супроводу в інклюзивно-ресурсному центрі [1, с. 22]. У підготовці дітей з аутизмом до школи виокремлено внутрішні та зовнішні ресурси дитини, до яких належать організація освітнього простору й можливості трансдисциплінарної команди (Т. Скрипник, О. Таран, Г. Супрун, Т. Куценко) [2, с. 107]. Ці наукові положення дають підстави розглядати підтримку сім'ї як комплексний компонент супроводу дитини, зміст і форми якого мають визначатися з урахуванням її індивідуальних освітніх та психофізичних потреб, ресурсних можливостей родини, а також умов і характеру організації освітнього процесу.

Метою даного дослідження є визначення напрямів психолого-педагогічного супроводу батьків у підготовці дитини з коморбідними порушеннями до школи.

Народження дитини з коморбідними порушеннями може супроводжуватися суттєвими змінами у психологічному стані батьків

та функціонуванні сім'ї загалом. Усвідомлення особливостей розвитку дитини, невизначеність щодо її подальшої соціалізації та освітньої перспективи, а також необхідність прийняття нових батьківських і соціальних ролей можуть зумовлювати виникнення емоційного напруження, тривожності та відчуття психологічної нестабільності. Додатковим чинником є недостатня поінформованість батьків щодо можливостей розвитку, навчання, реабілітації та соціальної підтримки дитини, що може посилювати відчуття невизначеності та власної неспроможності ефективно реагувати на актуальні потреби дитини.

Сім'ї, які виховують дітей з особливими освітніми потребами, нерідко стикаються з комплексом труднощів, що охоплюють психологічну, соціальну, педагогічну та побутову сфери життєдіяльності. Тривале емоційне напруження, необхідність постійного піклування про дитину та адаптації сімейного життя до її потреб можуть призводити до виснаження ресурсів батьків. У зв'язку з цим важливого значення набуває доступність психологічної підтримки та можливість конструктивного обговорення власних переживань, сумнівів і труднощів з фахівцями.

Ми вважаємо, що батьків треба розглядати як самостійних отримувачів психолого-педагогічної допомоги, потреби яких не повинні обмежуватися лише їхньою участю в організації або супроводі корекційно-розвиткової роботи з дитиною. Ефективний супровід сім'ї передбачає врахування психологічного стану батьків, їхніх емоційних і соціальних потреб, ресурсів та можливостей відновлення. Такий підхід сприяє не лише підтримці батьківського благополуччя, а й створює передумови для більш конструктивної взаємодії батьків із дитиною та фахівцями, залученими до її супроводу.

Психолого-педагогічний супровід має передбачати роз'яснення щодо можливостей отримання психологічної допомоги та, за потреби, консультації відповідного медичного фахівця. Увага до власного стану, відпочинку й особистих інтересів є важливою складовою підтримки батьків. Додаткової уваги потребують сім'ї, у яких дитину виховує один із батьків, оскільки щоденний догляд, організація занять і забезпечення родини зосереджуються на одній людині.

Соціальний напрям супроводу доцільно пов'язувати з доступністю послуг, освіти та працевлаштування для батьків. Витрати на заняття й труднощі поєднання роботи з доглядом за дитиною можуть посилювати матеріальне навантаження на родину, тому серед пропонованих заходів державної підтримки варто передбачати можливості професійного навчання, роботи за гнучким графіком або віддалено, якщо це дозволяє характер діяльності. Такі можливості

спрямовані на забезпечення економічної самостійності батьків і збереження їхньої участі в суспільному житті.

Важливим ресурсом психологічної підтримки батьків є їхнє соціальне оточення та характер міжособистісної взаємодії. Наявність дружніх, родинних і професійних контактів, спільних інтересів та можливості отримувати емоційну підтримку сприяє збереженню соціальної активності батьків і зменшенню психологічного навантаження. Особливо значущою може бути взаємодія з людьми, які мають подібний життєвий досвід, оскільки вона створює можливості для обміну інформацією, переживаннями та способами подолання складних ситуацій. Однією з форм підтримки може бути створена батьківська спільнота у різних соціальних мережах або месенджерах. Її призначення полягає в забезпеченні доступного простору для запитань, обговорення переживань і спілкування з людьми, які мають подібний досвід.

Важливим аспектом є індивідуалізація супроводу, оскільки діти з коморбідними порушеннями можуть демонструвати нерівномірність сформованості різних навичок, тому під час планування освітньої, корекційно-розвиткової та консультативної роботи доцільно орієнтуватися не лише на наявні труднощі, а й на сформовані вміння, інтереси, способи взаємодії та доступні дитині форми діяльності. Водночас батькам важливо пояснювати відмінність між формальним відтворенням засвоєних зразків і їх функціональним використанням у повсякденній діяльності.

Складовою супроводу родини є підготовка дитини до нових ситуацій та змін освітнього середовища. Використання візуальної інформації, попереднє ознайомлення з новим місцем, його просторовою організацією, послідовністю майбутніх подій та очікуваними видами діяльності може сприяти зниженню невизначеності та полегшенню адаптації дитини. Зміст і спосіб такої підготовки мають добиратися з урахуванням індивідуальних особливостей сприймання, комунікації та реагування на зміни.

Окремого врахування потребує ресурсний потенціал сім'ї: наявність організованого домашнього середовища, сформованих сімейних практик занять, доступного робочого простору та готовності батьків систематично підтримувати активність дитини створює додаткові можливості для закріплення сформованих навичок у повсякденному житті. Водночас результати домашньої роботи не можуть розглядатися ізольовано від інших чинників розвитку, що й зумовлює необхідність комплексної оцінки динаміки дитини.

Вибір спеціаліста та побудова корекційно-розвиткової взаємодії мають ґрунтуватися на врахуванні індивідуальних особливостей дитини, її інтересів, способів комунікації, реакцій на звернення, дотики, інтонацію та зміни умов діяльності. Формальне залучення дитини до занять без попереднього встановлення психологічного контакту може знижувати результативність взаємодії та провокувати уникнення або протестні реакції. Рішення стосовно закладу освіти та спеціалістів приймають дорослі, проте його доцільність необхідно оцінювати з урахуванням потреб і реакцій дитини.

Консультативна робота логопеда має включати регулярне пояснення цілей, спостережуваних змін, труднощів і способів участі сім'ї. Домашні завдання доцільно добирати з урахуванням можливостей дитини та навантаження на батьків, супроводжуючи їх демонстрацією виконання. Наприклад, під час ліплення можна підтримувати прохання про матеріал словом, жестом або зображенням відповідно до доступного способу комунікації. Інформування про невеликі досягнення допомагає батькам відстежувати перебіг роботи й розуміти значення власної участі. Така взаємодія передбачає емоційну підтримку в межах професійної компетентності логопеда.

Отже, роль сім'ї у підготовці дитини з коморбідними порушеннями до школи полягає у створенні умов для щоденного розвитку навичок, підтримці комунікації та поступовому ознайомленні з освітнім середовищем. Основними напрямами супроводу батьків визначено доступне інформування, увагу до психологічного стану, регулярний зворотний зв'язок із фахівцями та соціальну підтримку.

Список використаних джерел

1. Буйняк М., Михальська С. Особливості психолого-педагогічного супроводу батьків, які виховують дошкільників з особливими освітніми потребами, в інклюзивно-ресурсному центрі. *Inclusion and Diversity*. 2023. Вип. 1. С. 20–23. DOI: https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.1.4

2. Скрипник Т., Таран О., Супрун Г., Куценко Т. Ефективна підготовка дітей з аутизмом до навчання в інклюзивному освітньому середовищі. *Наукові записки. Серія : Педагогічні науки*. 2025. Вип. 220. С. 106–111. DOI: https://doi.org/10.36550/2415-7988-202i5-1-220-106-111

УДК 376.1-056.264:373.3

Марія Берегова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Ольга Бондаренко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ПРОПЕДЕВТИКА ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ

Опанування навички письма є одним із найскладніших етапів навчання дитини в початковій школі, оскільки цей процес вимагає злагодженої роботи зорового, слухового, рухового аналізаторів та сформованості вищих психічних функцій [1]. Серед різноманітних порушень писемного мовлення особливе місце посідає оптична дисграфія, яка пов'язана з недорозвиненням зорово-просторових уявлень, зорового гнозису, мнезису, аналізу та синтезу. Труднощі у диференціації графічно схожих літер, їх дзеркальне написання та пропуски елементів призводять до стійких помилок, що негативно впливає на загальну успішність учнів та їхню психологічну адаптацію до навчання [2].

У зв'язку з цим особливої ваги набуває саме пропедевтика (попередження) оптичних порушень на етапі навчання у другому класі, коли графічні навички активно закріплюються. Ефективність такої роботи значно підвищується за умови раціонального поєднання традиційних практичних методів (індивідуальних вправ на друкованій основі, графічних завдань) із фронтальними мультимедійними технологіями та хмарними сервісами (Gynzy, Canva, LearningApps) [5].

Мета даного дослідження – розробити та експериментально перевірити ефективність системи логопедичної роботи з пропедевтики оптичної дисграфії в учнів другого класу.

Відповідно до мети визначено завдання дослідження:

1. На основі аналізу психолого-педагогічної та логопедичної літератури з'ясувати сутність поняття «оптична дисграфія», визначити

її причини, психофізіологічні механізми та сучасні підходи до її попередження у початковій школі;

2. Підібрати та систематизувати діагностичний інструментарій для дослідження стану сформованості зорового аналізу, синтезу, гнозису, мнезису та просторових уявлень у дітей молодшого шкільного віку;

3. Визначити критерії, показники, рівні та виявити типові оптичні помилки на письмі в учнів 2-го класу під час проведення констатувального експерименту.

Письмо розглядається у логопедії як багаторівнева функціональна система [1]. Повноцінний перебіг процесів письма можливий лише за умови достатньої сформованості як мовних, так і немовних функцій (зоровий гнозис, зоровий аналіз і синтез, просторова орієнтація). Несформованість або порушення будь-якої із зазначених ланок спричиняє виникнення оптичної дисграфії. У науці розрізняють дві форми її прояву: літеральну (порушення розпізнавання та відтворення окремих літер) та вербальну (характеризується труднощами динамічного поєднання букв у словах і помилками у просторовому розташуванні їх елементів) [2].

Теоретичний аналіз праць українських та зарубіжних науковців (М. Шеремет, Є. Соботович, О. Тарасун, Е. Данілавічюте, М. Монтессорі, С. Ортон, К. Богуш,) довів, що пропедевтичний вплив є більш ефективним за симптоматичну корекцію вже сформованого розладу [1; 2; 3; 5]. Системна логопедична пропедевтика передбачає роботу за трьома основними напрямами:

1. Розвиток зорового сприймання, аналізу, синтезу та зорової пам’яті;

2. Формування оптико-просторових уявлень і просторового словника;

3. Удосконалення зорово-моторної координації, дрібної моторики та графічних навичок [1; 2; 3; 5].

З метою цілісного оцінювання стану зорово-просторових функцій та передумов писемного мовлення нами було організовано та проведено констатувальний експеримент на базі закладу загальної середньої освіти. Вибірку дослідження склали 10 учнів 2-го класу, яких було розподілено на дві рівноцінні групи: експериментальну (ЕГ – 5 осіб) та контрольну (КГ – 5 осіб).

Діагностична програма охоплювала 30 пробних завдань, згрупованих за двома ключовими критеріями: Просторовим (орієнтування у схемі власного тіла, у просторі та на площині аркуша) та Графічним (предметний і буквений гнозис, зорово-моторна

координація, конструювання та реконструювання літер). Оцінювання здійснювалося за уніфікованою 4-бальною шкалою (від 0 до 3 балів). Узагальнені кількісні показники рівнів сформованості передумов писемного мовлення зафіксовано в таблиці 1.

Таблиця 1. – Кількісні показники рівнів сформованості передумов писемного мовлення (констатувальний етап)

Група	**Кількість продіагностованих**	**Високий (В)**	**Середній (С)**	**Низький (Н)**
Експериментальна	5	20% (1)	40% (2)	40% (2)
Контрольна	5	20% (1)	60% (3)	20% (1)
Усього	**10**	**20% (2)**	**50% (5)**	**30% (3)**

Якісний аналіз результатів засвідчив, що більшість дітей обох груп припустилися типових помилок під час виконання соматопросторових проб Хеда за умов децентрації (дзеркальне відображення), виявили труднощі збереження просторового вектора під час виконання графічних диктантів та плутанину лівої й правої сторін аркуша. За графічним критерієм учні із середнім та низьким рівнями демонстрували труднощі розпізнавання зашумлених і накладених буквених контурів Поппельрейтера, припускалися помилок під час вибору правильних і дзеркальних графем, а також виявляли неспроможність до просторової перебудови літер шляхом зміни положення елемента.

Отримані дані доводять, що лише 20,0% обстежених другокласників мають високий рівень сформованості зорово-просторових функцій. Натомість 80,0% дітей загальної вибірки (50,0% із середнім та 30,0% із низьким рівнем) мають виражену оптико-просторову несформованість і складають групу ризику щодо виникнення оптичної дисграфії. Це обґрунтовує необхідність розробки та впровадження поетапної системи логопедичної пропедевтики, яка гармонійно поєднує індивідуальні графічні тренажери та інтерактивні мультимедійні інструменти.

Список використаних джерел

1. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. 3-тє вид., переробл. та доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2015. 776 с.

2. Тарасун О. В. Формування передумов писемного мовлення у дітей з оптичною дисграфією : навчально-методичний комплекс. Київ : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. 184 с.

3. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії. / уклад.: В. В. Тищенко, Є. Ю. Линдіна. Київ: Видавничий дім Дмитра Бураго, 2015. 308 с.

4. Богуш К. В. Зошит для профілактики та корекції оптичної дисграфії у молодших школярів : практ. посіб. Київ : Освіта, 2021. 48 с.

5. Данілавічюте Е. А. Сучасні підходи до корекції та попередження порушень писемного мовлення у молодших школярів. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2018. № 2(86). С. 45–53.

УДК 376.1-056.264:616.896

Наталя Савінова
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Тетяна Бугайова
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ПІДГОТОВКА ДО ШКІЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Інклюзивна освіта в Україні динамічно розвивається, сприяючи утвердженню нових суспільних цінностей і підвищенню рівня інклюзивної культури в освітньому просторі. Водночас значна кількість питань, пов'язаних із забезпеченням якісного інклюзивного навчання, потребує подальших досліджень і комплексного вирішення на державному, суспільному та освітньому рівнях. Важливу роль у цьому процесі відіграють заклади дошкільної освіти, які шляхом організації інклюзивних груп створюють умови для соціальної інтеграції дітей з розладами аутистичного спектра (РАС), розширення їхнього досвіду спілкування з однолітками та залучення до освітньо-розвивальної діяльності.

Попри суттєві досягнення освітньої системи щодо впровадження інклюзивного підходу та підтримки дітей з РАС, низка важливих

проблем залишається актуальною. Однією з них є підготовка дітей до переходу із закладу дошкільної освіти до школи. Даний етап має особливе значення, оскільки саме в цей період формуються ключові компетентності та навички, необхідні для успішної адаптації дитини до нових умов навчання. Водночас сучасна практика дошкільної освіти характеризується недостатньою кількістю діагностичних засобів, які б забезпечували всебічне оцінювання готовності дітей із РАС до шкільного навчання, зокрема рівня розвитку їхніх комунікативних, соціальних та навчально-пізнавальних умінь.

Діти з розладами аутистичного спектра становлять особливу групу здобувачів освіти, що потребує застосування індивідуалізованих і науково обґрунтованих підходів до навчання, виховання та соціалізації. Необхідність таких підходів підтверджується результатами наукових досліджень і практичним досвідом фахівців у галузі спеціальної та інклюзивної освіти, які акцентують увагу на важливості врахування індивідуальних потреб, можливостей і особливостей розвитку кожної дитини (А. Душка, М. Берегова, Х. Качмарик, Г. Косарєва, І. Недозим, К. Островська, Н. Савінова, Т. Скрипник та ін.). Наукові дані свідчать, що ефективність освітньої інтеграції дітей з РАС значною мірою залежить від використання адаптованих методик і технологій, спрямованих на розвиток соціальної взаємодії, комунікації та поведінкової саморегуляції, що забезпечує їхню успішну адаптацію до освітнього середовища та суспільства загалом [1; 3].

Українські науковці активно займаються дослідженнями в галузі розвитку, навчання та соціалізації дітей з аутизмом, розробляючи сучасні методи підтримки та адаптації цих дітей у суспільстві. Особлива увага приділяється формуванню комунікативних та соціальних навичок, впровадженню інклюзивних практик у навчальних закладах та розвитку систем підтримки як для дітей, так і для їхніх сімей. Т. Скрипник звертає увагу на особливості унікальної психічної організації дітей з розладами аутистичного спектру та розкриває систему технологій, що уможливлюють впровадження ефективного інклюзивного навчання для дітей з розладами аутистичного спектру [5, с. 20].

Підготовка до шкільного навчання розглядається як рівень сформованості психічних процесів дітей старшого дошкільного віку, необхідних для успішної адаптації до умов закладу освіти, оволодіння навчальною діяльністю та ефективного переходу до систематичного шкільного навчання. У віці від п’яти до семи років у дітей зазвичай формується позитивне ставлення до майбутнього навчання у школі, що

зумовлено як пізнавальними інтересами, так і зовнішньою привабливістю нової соціальної ролі школяра. Цей віковий період збігається з кризою семи років, яка характеризується суттєвими змінами у мотиваційній, емоційній та особистісній сферах дитини. Важливим завданням розвитку є подолання зазначеної вікової кризи та входження до нової провідної діяльності – навчальної, що має відповідати внутрішнім потребам і можливостям дитини. Результативність навчання, успішність адаптації до шкільного середовища та гармонійний розвиток особистості значною мірою залежать від рівня готовності дитини до школи. Готовність до навчання є комплексним утворенням, що охоплює інтелектуальну, особистісну, соціально-психологічну та емоційно-вольову складові, які забезпечують успішне включення дитини в освітній процес та подальший розвиток її навчальної діяльності. [2].

У працях К. Островської зазначається, що «труднощі дітей, які не готові до школи, найчастіше пов'язані з трьома сферами:

а) спілкування з дорослими – дитина може не розуміти умовності запитань учителя, не орієнтуватися на навчальне завдання, а лише на безпосередні стосунки;

б) взаємодія з однолітками – проявляється у невмінні слухати товариша, домовлятися, працювати разом у спільній діяльності;

в) самосвідомість – недостатньо сформоване ставлення до себе, невміння оцінювати власні дії та контролювати поведінку» [3, с. 14].

У своїй праці «Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності: діагностико-розвивальний комплекс» Л. Калимкова наголошує на тому, що одним із ключових показників психологічної готовності є рівень інтелектуального розвитку дитини. Це означає, що підготовка до школи не може обмежуватися лише формуванням окремих навичок – вона повинна охоплювати весь спектр психічних процесів, які забезпечують здатність дитини адаптуватися до нових умов і успішно включатися у навчальну діяльність [2].

Дошкільний період є одним із найважливіших етапів розвитку дитини, оскільки саме в цей час закладаються основи особистісного становлення, формуються базові знання, уміння та навички, необхідні для подальшого навчання й повсякденного життя. Одним з ключових завдань педагогів і вихователів на цьому етапі є підготовка дітей до вступу до школи та адаптації до нових освітніх умов. Перехід від дошкільної до початкової освіти є закономірним складником життєвого шляху кожної дитини. Загалом перехідні періоди супроводжують людину впродовж усього життя та можуть бути

пов’язані зі зміною місця проживання, освітнього закладу, сімейного оточення чи інших важливих життєвих обставин. Такі зміни часто потребують від дитини перебудови звичних моделей поведінки та пристосування до нових умов.

Попри певні труднощі, які можуть виникати під час адаптації, перехідні періоди мають значний потенціал для особистісного розвитку. У нових обставинах дитина набуває досвіду самостійного розв’язання проблем, вчиться приймати рішення та опановує нові способи взаємодії з навколишнім світом. Це сприяє формуванню гнучкості мислення, впевненості у власних можливостях і розвитку адаптаційного потенціалу. Водночас будь-які зміни можуть супроводжуватися емоційною напругою, почуттям невизначеності та тривоги, особливо якщо дитина втрачає звичне соціальне середовище або звичні форми підтримки.

Саме тому надзвичайно важливим є створення сприятливих умов для психологічного та педагогічного супроводу дітей у період освітніх змін. Особливого значення це набуває щодо дітей, які мають особливі освітні потреби, зокрема дітей з розладами аутистичного спектра. Для них перехід до нового освітнього середовища часто супроводжується додатковими труднощами, пов’язаними з потребою у стабільності, чіткій структурованості та передбачуваності повсякденного життя.

Діти з розладами аутистичного спектра нерідко гостро реагують на зміни в усталеному режимі та звичному оточенні, що може проявлятися підвищенням рівня тривожності, емоційною напругою або поведінковими труднощами. Крім того, характерними особливостями їхнього розвитку є труднощі соціальної взаємодії та комунікації. Такі діти можуть мати обмежені навички використання вербальних і невербальних засобів спілкування, недостатньо розуміти емоційні стани інших людей, жести, міміку та соціальні правила взаємодії. За спостереженнями дослідників, зокрема Х. Качмарик, нерівномірність розвитку пізнавальної сфери та поведінкові особливості дітей з РАС не завжди узгоджуються з типовими вимогами шкільного середовища, що може ускладнювати їхню адаптацію, навчальну діяльність і встановлення соціальних контактів у колективі однолітків. У зв’язку з цим питання підготовки дітей з РАС до шкільного навчання набуває особливої актуальності та потребує розроблення ефективних підходів до забезпечення успішного переходу між освітніми ланками. [3].

І. Недозим у своїй праці «Бар’єри в навчанні та участі дітей з когнітивними порушеннями» зауважує, що є важливим працювати над розвитком мовлення та невербальних засобів спілкування (наприклад,

жестів, міміки), щоб дитина могла краще розуміти інших та виражати свої думки [4].

Отже, завдяки цілеспрямованій підготовці основних соціальних, комунікативних, поведінкових та самообслуговувальних навичок дитина з РАС матиме більше шансів успішно адаптуватися до шкільного середовища, ефективно взаємодіяти з іншими, брати участь у навчальному процесі та розвивати впевненість у собі.

Список використаних джерел

1. Берегова М. І., Савінова Н. В., Борулько Д. М. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку : навч.-метод. посіб. Миколаїв : Видавець Торубара В. В., 2019. 166 с.
2. Калмикова Л. О. Формування у дітей старшого дошкільного віку мовленнєвої діяльності : діагностико-розвивальний комплекс : навч.-метод. посіб. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2016. 384 с.
3. Островська К. О., Качмарик Х. В. Оцінка ефективності психологічного супроводу дітей з аутизмом. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2016. Вип. 31. С. 168–174.
4. Прохоренко Л. І., Бабяк О. О., Недозим І. В., Баташева Н. І. Особливості розвитку дітей із ЗПР, РАС, ГРДУ : методичний посібник. Чернівці : Букрек, 2018. 160 с.
5. Скрипник Т. В. Технології психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі : навч.-наоч. посіб. Харків : Факт, 2015. 40 с.

УДК 376.36:81'373

Наталія Савінова
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Наталя Бугорська
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності «Спеціальна освіта (Логопедія)»
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

СТРУКТУРНА ОРГАНІЗАЦІЯ БІЛІНГВАЛЬНОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ

Сучасна логопедична практика в Україні та світі вимагає від спеціалістів принципово нового погляду на особливості мовленнєвого розвитку білінгвальних дітей. Над розв'язанням нових складних завдань працюють такі українські учені, як Н. Савінова, А. Нездатна, М. Шеремет, М. Берегова та ін.

Довгий час у спеціальній педагогіці панував монолінгвальний упереджений підхід, за якого дитину, яка володіє двома мовами, оцінювали виключно за жорсткими стандартами одномовного індивіда. Клінічна логопедія сьогодні повністю розглядає двомовність як єдину, цілісну й динамічну систему, де слова обох мов тісно підключені до спільного понятійного ядра. Якщо у дитини є первинні чи вторинні порушення мовленнєвого розвитку, процес одночасного або послідовного засвоєння двох мов стає для неї серйозним додатковим когнітивним навантаженням.

На думку Н. Савінової та М. Берегової, дефіцитарний стан мовленнєвої системи негативно позначається на функціонуванні обох кодів спілкування. Це вимагає від логопеда розробки та проєктування гнучких дидактичних умов в межах гуманістичної парадигми інклюзивної освіти, а також постійного вдосконалення професійного понятійного апарату фахівців [1; 2].

Мета даного дослідження – здійснити теоретико-методологічний аналіз внутрішньої організації двомовного словника та визначити

специфіку його функціонування у дітей із порушеннями мовлення в умовах білінгвізму.

Методи дослідження. Для досягнення мети та забезпечення всебічного підходу до проблеми використано такі наукові методи:

Теоретичні: аналіз, порівняння та системне узагальнення психолінгвістичної, лінгводидактичної і логопедичної літератури; моделювання структури внутрішнього словника білінгва на основі концепції спільної базової прихованої компетентності. Діагностичні: вивчення сучасних методів оцінювання мовленнєвого профілю дитини; моніторинг кількісних та якісних показників лексичного розвитку дітей із особливими освітніми потребами.

Практично-корекційні: теоретичне проєктування спеціальних дидактичних умов та ігрових технологій для збагачення словника, подолання негативних наслідків мовної інтерференції та активізації комунікативної діяльності у полікультурному середовищі [1; 2].

Результати дослідження. Процес успішного формування двомовного словника у дітей із порушеннями мовлення в умовах вимушеної міграції значно ускладнюється хронічним психологічним стресом мікросоціуму та дефіцитом якісного спілкування рідною мовою. Особливості організації та функціонування внутрішнього словника таких дітей доцільно структурувати за трьома провідними векторами.

По-перше, когнітивно-виконавчий аспект. Психолінгвістичні дослідження доводять, що обидві мовні системи у мозку дитини-білінгва постійно перебувають у стані активності й створюють потенційну конкуренцію під час вибору потрібного слова.

Через наявні мовленнєві порушення нейрокогнітивні механізми контролю (процеси когнітивного гальмування зайвих сигналів та переключення уваги) суттєво послаблюються. У логопедичній практиці це візуалізується через хаотичне змішування слів з різних мов, стійку інтерференцію, яка деформує висловлювання, та тривалий, напружений пошук потрібної номінативної одиниці під час спонтанної розмови.

По-друге, лінгво-соціальний аспект. В умовах перебування за кордоном часто виникає явище мовної асинхронії. Якісне мовне середовище рідною мовою (L1) вдома звужується через стресовий стан батьків, а друга мова (L2) засвоюється стихійно, мозаїчно та лише окремими фрагментами. За таких умов виникає серйозний ризик формування «напівмовності» та субтрактивного білінгвізму, за якого дитина втрачає базові комунікативні навички в обох мовних кодах, що суттєво гальмує її загальний психічний розвиток.

По-третє, діагностико-семантичний аспект. Експериментально доведено, що оцінювати словниковий запас дитини-білінгва лише однією мовою не можна – показники завжди будуть нижчими за норму одномовних однолітків.

У роботі М. Шеремет вказано, що логопед має спиратися на концепцію розподіленого словника і розраховувати сумарний лексикон: усі унікальні поняття та перехресні лексичні еквіваленти, які дитина знає бодай однією з мов [1; 3]. Логопедична допомога в умовах інклюзії має базуватися на лінгводидактичному підході, де подолання розладів спирається на чіткі мовні закономірності та зв'язки. Активне залучення ігрової та предметно-практичної діяльності, використання мультимедійних засобів та наочного моделювання дозволяють дитині швидше зіставляти лексичні знаки двох мов зі спільним понятійним ядро, як це зазначено в роботах Н. Савінової та А. Нездатної [1; 2]. Це ефективно знімає мовленнєвий негативізм, стимулює розгорнуте фразове мовлення та значно прискорює соціокультурну адаптацію особистості в іншомовному соціумі.

Висновки. Глибоке розуміння того, як влаштований і як функціонує внутрішній словник двомовної дитини, є фундаментальною основою для сучасної логопедії. Впровадження інноваційних ігрових та дидактичних моделей дозволяє успішно й м’яко долати системний лексичний дефіцит [1; 2]. Перспективи розвитку спеціальної освіти в Україні полягають у розробці валідних методик лінгвістичного супроводу та створенні адаптивного підтримуючого середовища для дітей-білінгвів із особливими освітніми потребами.

Список використаних джерел

1. Савінова Н. В., Берегова М. І. Теоретична і практична логопедія : навч.-метод. посібн. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2026. 264 с.

2. Савінова Н. В., Нездатна А. Ю. Міждисциплінарний контент понять «інтенція», «мовленнєва інтенція» у логокорекційних системах сучасної логопедії. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2023. Вип. 44. С. 58–66.

3. Шеремет М. К. Логопедія : підручник для студ. вищих навч. закл. 3-тє вид., переробл. та доповн. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2019. 672 с.

4. Біалисток Е. Білінгвизм у розвитку: мова, грамотність та когніція. Кембридж : Видавництво Кембриджського університету, 2001. 288 с.

УДК 37.011.3-051:005.366.2]:364-781.14-053.2](043.2)

Наталя Савінова
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Каріна Васьковська
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Спеціальна освіта (Логопедія)»
Чорноморського національного університету
імені Петра Могили,
асистент вихователя ЗДО № 792 (ясла-садок)
м. Київ, Україна

ДІАГНОСТИКА ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ АСИСТЕНТА ВИХОВАТЕЛЯ ЩОДО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З РАС У ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Якість супроводу дитини з розладами аутистичного спектру (РАС) у закладі дошкільної освіти залежить від здатності педагогічних працівників ураховувати її індивідуальні освітні потреби та узгоджувати власні дії. Асистент вихователя має не лише знати загальні особливості РАС, а й підтримувати доступну комунікацію, організовувати зрозуміле виконання завдання та передавати команді конкретні спостереження. Тому визначення потреб його професійного розвитку доцільно розпочинати з діагностики знань і практичних умінь.

Науковим орієнтиром для побудови діагностичного комплексу є праця Н. Савінової, М. Берегової та К. Кутержинської, присвячена критеріально-показниковій базі формування професійної культури майбутніх учителів-логопедів [1]. Її положення враховуємо на рівні загальної логіки діагностування, зберігаючи відмінності між професійними функціями логопеда й асистента вихователя. Значення командного складника обґрунтовуємо з опорою на дослідження Т. Скрипник, у якому узгоджену діяльність фахівців розглянуто як умову супроводу дитини з аутизмом [2].

Мета даної роботи – представити зміст і процедуру авторської діагностичної програми визначення рівнів сформованості професійної компетентності асистентів вихователя щодо супроводу дитини з РАС. Використано аналіз наукових праць, конкретизацію критеріїв і

показників та проєктування діагностичних завдань. Емпіричну перевірку програми передбачено на наступному етапі дослідження.

Базою запланованого дослідження визначено ЗДО № 792 (ясла-садок) м. Києва. У закладі працюють вісім асистентів вихователя, четверо з яких безпосередньо працюють із дітьми з РАС; заклад відвідують чотири дитини з РАС. До діагностики передбачено запросити всіх вісьмох асистентів на добровільних засадах. Одиницями оцінювання є професійні знання й дії дорослих; відомості про дітей характеризують контекст супроводу.

Критеріально-показникову базу дослідження становлять два критерії:

1. Методологічний критерій:

1. 1. Обізнаність асистентів вихователя з нормативно-правовою базою щодо супроводу дитини дошкільного віку з розладами аутистичного спектру.

1.2. Обізнаність з теорією порушень розладу аутистичного спектру та особливості прояву у дітей дошкільного віку.

2. Діяльністно-практичний критерій:

2.1. Впровадження технологій та методів супроводу дитини дошкільного віку з розладами аутистичного спектру у практичній роботі асистента вихователя

2.2. Взаємодія з командою психолого-педагогічного супроводу дитини дошкільного віку з РАС у закладі дошкільної освіти ясла-садок номер 792 в місті Києві

Для кожного показника запропоновано по 5 завдань, загалом – 20.

Діагностування пропонуємо організувати двома зустрічами: для оцінювання нормативно-теоретичної обізнаності та для практичних демонстрацій і командних завдань. Інструкції, матеріали й правила оцінювання будуть однаковими для всіх учасників. Перед застосуванням потрібні проба інструкцій і погодження рубрик оцінювачами. Організаційно недоступне завдання позначається «не оцінено», а не нульовим балом. Результати зберігаються під кодами та використовуються для визначення навчальних потреб.

Отже, запропонована діагностична програма поєднує оцінювання знань із демонстрацією професійних дій і створенням продуктів командної взаємодії. Її практичне призначення полягає у визначенні індивідуального профілю компетентності та змісту подальшої підготовки асистентів вихователя. Результатом представленого етапу є розроблення комплексу, а не встановлення фактичних рівнів працівників закладу. Перспективою є його апробація та використання

результатів для проєктування дидактичної моделі професійного розвитку.

Ключові слова: *професійна компетентність, асистент вихователя, розлади аутистичного спектру, психолого-педагогічний супровід, критерії, діагностичні завдання.*

Список використаних джерел

1. Савінова Н. В., Берегова М. І., Кутержинська К. М. Критеріально-показникова база формування професійної культури майбутніх вчителів-логопедів. *Науковий журнал Хортицької національної академії.* 2021. № 2(5). С. 140–153. DOI: 10.51706/2707-3076-2021-5-15

2. Скрипник Т. В. Технологія командної взаємодії в контексті психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом в освітньому просторі. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти.* 2015. № 1. URL: https://journals.uran.ua/apppfo/article/view/52393 (дата звернення: 18.10.2026).

УДК 376.015.3:81'246.2

Наталя Савінова
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри соціальної роботи,
педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Марина Волторніст
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ОРГАНІЗАЦІЯ МОВЛЕННЄВОГО РЕЖИМУ В РОДИНІ ДИТИНИ-БІЛІНГВА З ТПМ ЯК ПРЕДМЕТ ЛОГОПЕДИЧНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ

Стрімкі інтеграційні та соціокультурні процеси зумовлюють значну поширеність білінгвізму в сучасному освітньому просторі [1]. Оволодіння двома мовними кодами є складним нейропсихологічним процесом, який вимагає від дитини постійної селекції мовних одиниць та напруження механізмів інгібіторного контролю задля пригнічення інтерференції нецільової мови [2, 3]. Як доведено у спеціальних дослідженнях, білінгвізм сам по собі не виступає етіологічною першопричиною органічних мовних розладів [4, 2, 5]. Проте його поєднання з первинною мовленнєвою патологією суттєво змінює картину мовленнєвого онтогенезу [2, 6].

Згідно з дослідженнями Н. Савінової [7], тяжкі порушення мовлення (ТПМ) являють собою виражені розлади мовленнєвої діяльності різноманітного органічного походження (алалія, дизартрія, ринолалія тощо), за яких спостерігається системний розлад мовної й комунікативної здібностей, що унеможливлює повноцінне оволодіння мовою без спеціальної корекційної допомоги [8, 9]. За наявності ТПМ слабка сформованість фонематичних процесів, обмеженість словникового запасу та дефіцитарність аналітико-синтетичних операцій спричиняють критичне додаткове перевантаження когнітивної та мовленнєвої систем дитини [10, 7, 1]. В умовах неструктурованого білінгвального інпуту відмінності у фонетичній і граматичній будові контактуючих мов викликають глибоку міжмовну інтерференцію, дестабілізують слухову ідентифікацію мовних

одиниць, закріплюють дефекти звуковимови та ускладнюють розвиток зв'язного мовлення [2].

Сім'я є первинним соціальним інститутом і визначальним середовищем формування мовленнєвої діяльності та діалогічної активності дитини [15, 16, 17]. Емоційна атмосфера в родині та комунікативна поведінка дорослих безпосередньо зумовлюють ефективність засвоєння мови [5, 18]. Батьки виступають головними трансляторами мовних зразків, однак через відсутність спеціальних дефектологічних знань нерідко припускаються грубих помилок в організації домашнього мовного простору, зокрема таких:

1) Хаотичне змішування мовних кодів (code-mixing та суржик): демонструючи відсутність мовної стійкості у побуті, дорослі транслюють спотворені мовні взірці, що розмиває межі між мовами, дезорієнтує дитину з ТПМ та провокує масові інтерференційні помилки [12, 19];

2) Штучна або повна відмова від однієї з мов (зокрема рідної мови родини): подібна депривація та обмеження спілкування природною для дитини мовою порушують міжособистісний контакт, викликають стан тривожності та гальмують розвиток базових комунікативних навичок [2];

3) Дефіцит живої міжособистісної взаємодії: залишення дитини наодинці з ґаджетами без живого діалогу та емоційного контакту позбавляє її необхідного корекційно-розвивального інпуту [5].

Успішність подолання мовленнєвого дефекту за таких умов безпосередньо залежить від організації тісного взаємозв'язку між учителем-логопедом і батьками дитини [7, 21]. Проведення консультативної роботи та надання батькам практичних методичних рекомендацій є передумовою усунення комунікативних бар'єрів і побудови корекційного простору вдома [22, 23, 24].

Метою даного дослідження є визначення основних напрямів логопедичного консультування батьків щодо створення оптимізованого мовленнєвого режиму вдома (зокрема через обрання раціональних мовленнєвих моделей комунікації та впровадження мультимодальної підтримки) задля мінімізації когнітивного навантаження й підвищення результативності логокорекції дитини-білінгва з ТПМ [6].

У системі логопедичного консультування сімей, які виховують дітей із ТПМ, пріоритетним завданням є раціональний вибір і чітка структуризація сімейної мовної моделі. Для запобігання міжмовній інтерференції та дезорганізації мовленнєвої системи дитини застосовують дві ключові лінгвістичні стратегії:

1. Стратегія «один з батьків – одна мова» (One Parent, One Language – OPOL): модель базується на персоналізованому закріпленні мовного коду, коли кожен із батьків або постійних комунікативних партнерів спілкується з дитиною виключно однією закріпленою за ним мовою [1, 2]. Як зазначають Л. Окунькова та Д. Башинська, модель OPOL спрацьовує найефективніше завдяки тому, що дитина з перших місяців життя чітко диференціює артикуляційні та акустичні зразки мовлення кожного з батьків [1,3]. Для дитини з ТПМ така персональна фіксація мовного потоку є найбільш сприятливою та щадною, оскільки вона усуває амбівалентність сприймання, запобігає хаотичному змішуванню лексико-граматичних структур і мінімізує явище міжмовної інтерференції [1, 2].

2. Стратегія «одна мова вдома, інша – поза домом» (локально-ситуативна модель): зазначений підхід передбачає просторово-функціональний розподіл контактуючих мов, коли в межах сімейного кола використовується виключно перша (рідна) мова родини, тоді як інша мова функціонує в освітньому закладі та широкому соціальному оточенні [4]. У дослідженні Л. Арнаутової обґрунтовано, що закріплення рідної мови як провідної в домашньому просторі створює доброзичливу атмосферу психологічної безпеки та формує стійку впевненість дитини у власних комунікативних можливостях [4]. Застосування цієї моделі є особливо актуальним в умовах вимушеного переселення чи зміни соціокультурного середовища (Черніченко, Лемещук, 2024), оскільки стресове занурення в чужомовний соціум потребує збереження стабільного домашнього осередку задля запобігання декомпенсації мовленнєвого розвитку [5, 6].

Дитина дошкільного віку конструює власну мовну систему шляхом безпосереднього наслідування дорослих, які виступають для неї первинними мовними еталонами [7,8]. Якщо дорослі демонструють мовну нестійкість і внутрішньофразове змішування слів (code-mixing) чи спонтанне перемикання кодів (code-switching), дитина дзеркально переймає ці викривлення [6, 8]. У ході логопедичного консультування до культури мовлення батьків висувається комплекс обов'язкових вимог:

1) Сувора заборона спонтанного перемикання мовних кодів в межах однієї фрази: як наголошують Л. Черніченко та М. Лемещук, неуважність дорослих до власного мовлення та інтерферентне змішування лексики й граматики лише посилюють плутанину дитини в засвоєнні обох мовних систем [6, 8];

2) Просодична впорядкованість спілкування: мовлення дорослого повинно вирізнятися помірним темпом, чіткою дикцією, звуковою

виразністю та коректною артикуляцією [1, 2], що полегшує слухову диференціацію акустично близьких фонем і дає час для аналітико-синтетичної переробки почутого [1];

3) Природність комунікації: дорослим рекомендовано транслювати ту мову, якою вони володіють досконало, адже використання мови на обмеженому рівні збіднює мовленнєвий інпут дитини [9, 10].

За наявності системних форм мовленнєвого недорозвитку паралельне навантаження двома лінгвістичними системами здатне спровокувати надмірне функціональне перенапруження центральної нервової системи [9, 11]. У класифікації дитячого білінгвізму Н. Коновалової окремо виділяється стан незбалансованого двомовства, за якого нерівномірне володіння мовами породжує значне когнітивне навантаження, а за несприятливих умов веде до семілінгвізму (напівбілінгвізму) – стійкої дефіцитарності словникового запасу та аграматизму в обох мовах одночасно [9, 11]. З огляду на це при важких ступенях мовленнєвої патології логопед орієнтує родину на першочергове визначення та зміцнення однієї основної (домінуючої) мови [4]. Лише сформувавши компенсаторну базу, стійкі фонематичні узагальнення та первинну фразову структуру на міцному матеріалі домінуючої мови на засадах логокорекції [12], стає можливим безпечне й послідовне підключення другого мовного коду [9, 10].

Реалізація сімейно-центрованого логопедичного супроводу дитини-білінгва з ТПМ передбачає послідовну та структуровану взаємодію фахівця з родиною на засадах суб'єкт-суб'єктного партнерства [1, 2] за трьома основними блоками:

Діагностично-консультативний блок. Початковим етапом є всебічне з’ясування мовного анамнезу та профілю родини задля диференціації вторинних інтерференційних проявів від первинного системного дефекту [5,6]. Спираючись на діагностичні алгоритми оцінювання мовленнєвого середовища (Арнаутова, 2026), логопед у процесі бесід та анкетування батьків встановлює:

– реальний мовний статус сім’ї (мови спілкування вдома та їх співвідношення) [4, 6];

– рівень володіння контактуючими мовами самими батьками [3, 7];

– емоційне ставлення дитини до кожної з мов (наявність комунікативної ініціативи, мовленнєвої стриманості, тривожності чи негативізму) [8, 9].

Обов’язково враховується стан емоційно-вольової сфери дитини, ступінь тяжкості дефекту та глибина дефіцитарності фонематичних і лексико-граматичних процесів [1, 10].

Просвітницький блок. Блок спрямований на подолання тривожності батьків шляхом науково аргументованого розвінчання поширених міфів:

1) Міф про білінгвізм як першопричину тяжких порушень мовлення: батькам роз'яснюють, що двомовність сама по собі не зумовлює органічної патології [5]; труднощі засвоєння двох мов пов'язані з інтерференцією [11], тоді як клінічні порушення (алалія, дизартрія, загальний недорозвиток мовлення) спричинені первинним органічним або системним дизонтогенезом нервової системи і вимагають спеціальної логокорекції [5, 10, 11];

2) Міф про необхідність тотальної й негайної відмови від рідної мови: штучна елімінація материнської мови руйнує емоційний зв'язок у родині [5, 12], тоді як повноцінно сформована база першої мови слугує надійним когнітивним фундаментом для успішного перенесення мовленнєвих навичок на другу мову [13, 14, 15].

Практичний блок (Методичні рекомендації). Практичний етап передбачає озброєння батьків конкретними технологіями організації домашнього мовного режиму:

1. Створення багатства та стабільності мовленнєвого середовища: закріплення чітких мовних ритуалів [3, 16], насичення домашнього простору художньою літературою, віршованими творами та інтерактивними завданнями [3]. Сімейне читання та діалогічне обговорення художніх текстів забезпечують умови для дитячого «слововідкриття», збагачуючи лексикон через контакт із мовним еталоном [16];

2. Використання мультимодальної підтримки: з метою полегшення розуміння зверненого мовлення та структурування дій дитини логопед навчає батьків застосовувати візуальні підказки [19, 20], інтерактивні ігри та схеми, які активізують когнітивний контроль [2]. Застосування засобів просторово-візуальної модальності та підтримувальних жестів створює доступне середовище спілкування, знімаючи когнітивне перевантаження з мовленнєвого апарату дитини з ТПМ [5];

3. Регламентація екранного часу: батьків застерігають від пасивного споглядання дітьми неконтрольованого іншомовного відеоконтенту. Засвоєння мовленнєвих навичок можливе лише в ситуації активної діалогічної діяльності з живим мовним партнером [3]. Безконтрольне використання ґаджетів формує дезорганізуючий акустичний шум і посилює звуковимовні дефекти, тоді як інтерактивні медіаресурси є корисними лише за умови їх дозованого застосування у

межах цілеспрямованої корекційно-розвивальної гри під контролем батьків [1, 8].

Науково обґрунтоване впорядкування домашнього мовного простору безпосередньо оптимізує компенсаторні процеси у дитини-білінгва з ТПМ. Чітке розмежування мовних кодів і нівелювання міжмовної інтерференції дозволяють мінімізувати комунікативну дезорієнтацію та усунути стан підвищеної тривожності дитини [1, 2]. Створення атмосфери психологічного комфорту в родинному колі знімає страх помилки, ліквідує мовленнєву стриманість і стимулює використання нових мовних конструкцій у повсякденній практиці [3]. Упровадження вивірених мовленнєвих моделей дорослих у поєднанні зі спеціально організованим логопедичним впливом забезпечує виражену позитивну динаміку корекційного процесу [6,7]**:** зростання мовленнєвих показників, формування граматичних узагальнень та підвищення комунікативної активності [1, 8].

Логопедичне консультування батьків щодо раціональної організації мовленнєвого режиму є невіддільною складовою цілісної системи комплексного логопедичного супроводу родин, які виховують дітей-білінгвів із ТПМ [8, 9]. Послідовна реалізація діагностичного, просвітницького та практичного блоків консультування дозволяє узгодити домашній та освітній простори, підвищити дефектологічну компетентність батьків і трансформувати родину в дієвого партнера фахівця [8, 9]. Сформована культура мовного спілкування в сім'ї, використання якісних мовленнєвих зразків і своєчасна мультимодальна підтримка створюють оптимальне підґрунтя для подолання мовленнєвого дефекту, гармонізації білінгвального розвитку та повноцінної соціалізації дитини з тяжкими порушеннями мовлення [1].

Список використаних джерел

1. Арнаутова Л. В. Формування мовленнєвої активності у дітей-білінгвів за допомогою діагностичної методики CELF-5. *Педагогічна Академія : наукові записки.* 2026. № 28. DOI: 10.5281/zenodo.19266744

2. Зданевич Л. В. Вплив білінгвізму на розвиток когнітивної гнучкості дітей старшого дошкільного віку. *Педагогічна Академія : наукові записки.* 2026. DOI: 10.5281/zenodo.19636691

3. Кондратець І. В. Педагогічний супровід дитячого слововідкриття в умовах тотального білінгвізму українського суспільства. *Педагогічний альманах.* 2025. Вип. 58. С. 29–35. DOI: 10.37915/pa.vi58.617

4. Коновалова Н. Білінгвізм дітей середнього дошкільного віку: теоретичні основи. *Гуманізація навчально-виховного процесу.* 2023. № 2 (104). С. 90–97.

5. Малинович Л., Кульбіда С., Міськов Г. Створення доступного мовного середовища для дошкільників: необхідність і виклики. *Особлива дитина: навчання і виховання.* 2023. № 4(112). С. 95–118.

6. Мартинчук О. В., Маруненко І. М., Луцько К. В., Таран О. П., Мельніченко Т. В., Єжова Т. Є. Спеціальна педагогіка : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / за ред. О. В. Мартинчук. Київ : Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2017. 363 с.

7. Окунькова Л., Башинська Д. Валідність білінгвізму під час вивчення іноземних мов дітьми дошкільного віку. *Українська мова та культура в сучасному гуманітарному часопросторі: аспекти міжмовної комунікації та формування комунікативної компетентності сучасного фахівця* : зб. матеріалів Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Ломжа – м. Ірпінь, 21 лют. 2024 р.). Ломжа ; Ірпінь, 2024. С. 264–268.

8. Савінова Н. В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення : монографія. Миколаїв : Іліон, 2017. 261 с.

9. Савінова Н. В., Нездатна А. Ю. Діалогічна активність у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. *Inclusion and Diversity.* 2026. Вип. 7. С. 59–66. DOI: 10.32782/inclusion/2026.7.12.

10. Сафарян С. І., Співакова Л. О. Розвиток мовленнєвої активності дітей старшого дошкільного віку в умовах білінгвального навчання. *Суспільство та національні інтереси.* 2026. № 2(22). С. 767–778. DOI: 10.52058/3041-1572-2026-2(22)-767-778

11. Черніченко Л. А., Лемещук М. А. Подолання мовленнєвих порушень дітей дошкільного віку в умовах воєнного стану. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2024. № 2(20). С. 818–827. DOI: 10.52058/2786-6300-2024-2(20)-818-827

УДК 376.4-053.6:316.77

Наталя Савінова
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Людмила Габенко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ФОРМУВАННЯ КУЛЬТУРИ СПІЛКУВАННЯ В ПІДЛІТКІВ З ПОРУШЕННЯМИ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Сучасна українська освіта активно інтегрує принципи інклюзії, забезпечуючи рівні можливості для всіх здобувачів освіти. Кількість дітей з особливими освітніми потребами зростає, що, в свою чергу, вимагає створення нових вимог до освітньої спільноти загальноосвітніх навчальних закладів. Тобто, наявні тенденції розвитку інклюзивної освіти в Україні сьогодні вимагають пошуку ефективних шляхів соціалізації учнів з особливими освітніми потребами.

Важливим чинником успішної соціальної адаптації дітей з порушеннями інтелектуального розвитку є сформованість культури спілкування. Тому недостатній рівень розвитку комунікативних умінь, труднощі у встановленні міжособистісних контактів та дотриманні норм мовленнєвої поведінки потребують розробки спеціальних педагогічних умов і корекційно-розвиткових технологій формування культури спілкування в учнів зазначеної категорії. Отже, в умовах інклюзивного навчання педагоги є важливою ланкою в системі підтримки учня, а здатність педагогічних працівників розпізнавати мовленнєві труднощі та ефективно реагувати на них є критично важливою.

Відтак, актуальність проблеми дослідження зумовлена важливістю міжособистісного спілкування, як провідної діяльності підлітків та змінами в контингенті загальноосвітньої школи, а саме зростанням чисельності учнів з особливими освітніми потребами, які до відносно

недавнього часу не включалися в спеціально організований освітньо-розвитковий простір.

Відомі українські науковці, провідні фахівці у галузі спеціальної педагогіки та психології академік педагогічних наук В. Засенко, директор інституту спеціальної педагогіки та психології Л. Прохоренко та провідний фахівець в галузі спеціальної освіти, корекційної педагогіки та логопедії доктор педагогічних наук, професор Н. Савінова вказують на актуальність потреби логопедичної просвіти педагогів [2, 4, 10]. Науковці В. Засенко, К. Карпеко, Л. Прохоренко, Н. Савінова зазначають, що якісна підготовка педагогічних працівників є визначальним чинником модернізації системи освіти та одним із ключових її завдань, роблять педагогів ефективними в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами[2,9]. Важливу роль в інклюзивному середовищі відводиться батькам дітей з особливими освітніми потребами, про що зазначають відомі українські науковці в галузі спеціальної освіти К. Карпеко, Н. Савінова, І. Мартиненко, О. Проскурняк [5, 6, 10]. Низька обізнаність педагогів щодо специфіки мовленнєвих порушень, методів їх корекції у спільній взаємодії з логопедом може бути перешкодою не лише для успішної, а й для впровадження універсального дизайну в освіті за вимогами Нової української школи, що знижує ефективність освітнього процесу.

Державний стандарт базової середньої освіти акцентує увагу на важливості формування ключових компетентностей учнів і передбачає розвиток комунікативних умінь з метою успішної соціалізації дитини. У стандарті підкреслюється, що «спільними для всіх ключових компетентностей є такі вміння, як читання з розумінням, уміння висловлювати свою думку усно і письмово, критичне та системне мислення, творчість, ініціативність, здатність логічно обґрунтовувати позицію, вміння конструктивно керувати емоціями, оцінювати ризики, приймати рішення, розв’язувати проблеми, співпрацювати з іншими особами» [8, с. 2], а також зазначається, що «здобувач освіти взаємодіє з іншими особами усно, сприймає і використовує інформацію для досягнення життєвих цілей у різних комунікативних ситуаціях» [8, с. 3].

Метою діагностичного етапу роботи є визначення рівня сформованості культури спілкування в учнів 6-8 класів з порушеннями інтелектуального розвитку та виявлення особливостей їхньої комунікативної поведінки. Досягнення мети вирішувалось здійсненням завдань поставлених на початку дослідження: було досліджено рівень знань учнів про правила спілкування, визначено ставлення учнів до норм мовленнєвого етикету, виявлено особливості

взаємодії з однолітками та дорослими, оцінено рівень сформованості комунікативних умінь, встановлено рівні сформованості культури спілкування для визначення напрямів подальшої корекційно-розвиткової роботи.

Завдання даного дослідження відображають компоненти, критерії та показники культури спілкування, що досліджувалсь. Так, емоційно-мотиваційний критерій вміщав такі показники, як уміння підтримувати діалог, чіткість і зрозумілість висловлювань уміння ставити запитання та відповідати на них. Поведінковий критерій відображав наступні показники: дотримання норм мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, уміння співпрацювати в групі, контроль власної поведінки під час взаємодії. Лексичний критерій розглядає такі показники як використання етикетних формул («добрий день», «дякую», «будь ласка» тощо), уміння підтримувати діалог, застосування правил культури спілкування у повсякденних ситуаціях.

Для вимірювання визначених показників були застосовані відповідні методики: бесіда «Що я знаю про культуру спілкування?», ситуаційні завдання, спостереження, картка педагогічного спостереження, методика оцінювання комунікативних умінь, соціометричне опитування (адаптований варіант).

У дослідження брали участь учні 6-8 класів Глухівської загальноосвітньої школи І-ІІІ ступенів № 1 Глухівської міської ради Сумської області, що навчаються на інклюзивній формі навчання в загальній кількості 8 учнів та 8 учнів нормотипових, що навчаються за загальноосвітньою навчальною програмою та не мають порушень інтелектуального розвитку. Вибірка була поділена таким чином: 4 учнів були контрольною групою, 4 експериментальною групою та ще 4 учнів були порівняльною контрольною групою й 4 учні порівняльною експериментальною групою. Загальна кількість учні, що взяла участь у дослідженні, становила 16 осіб. Вікові показники контрольних та експериментальних груп були тотожними. Учні експериментальних груп в подальшому були залучені до корекційно-розвиткової роботи.

Згідно результатів комплексного діагностування було встановлено, що в експериментальній групі учнів з порушеннями інтелектуального розвитку високого рівня сформованості культури спілкування не виявлено. Достатній рівень продемонстрували 2 учні, що становить 50%, тоді як низький рівень встановлено також у 2 учнів, що складає 50%.

У контрольній групі учнів з порушеннями інтелектуального розвитку результати були схожими: високий рівень не мав жоден з

учнів, достатній рівень продемонстрував 1 учень, що становить 25%, низький рівень сформованості культури спілкування виявлено у 3 учнів , що становить 75%.

Серед нормотипових учнів порівняльної експериментальної групи високий рівень сформованості культури спілкування встановлено у 2 учнів, що становить 50%, достатній виявлено у 2 учнів, що становить 50%, і низького рівня не зафіксовано.

У порівняльній контрольній групі серед нормотипових учнів високий рівень продемонстрував 1 учень, що становить 25%, достатній виявлено у 2 учнів, що становить 50%, низький встановлено у 1 учня, що становить 25%.

Розглядаючи результати дослідження сформованості культури спілкування відповідно кожного критерію були виявлені відповідні особливості. Емоційно-мотиваційний критерій досліджувався шляхом оцінки таких показників, як уміння підтримувати діалог, чіткість і зрозумілість висловлювань, уміння ставити запитання та відповідати на них.

У експериментальній групі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку високого рівня не виявлено; достатній рівень продемонстрували 2 учні, що становить 50%, низький – 2 учні, що становить 50%. У контрольній групі результати незначним чином відрізнялись. Серед нормотипових учнів порівняльної експериментальної групи 2 учні (50%) мали високий і 2 учні (50%) достатній рівень. У порівняльній контрольній групі відповідно 1 учень (25%), 2 учні (50%) та 1 учень (25%) мали високий, достатній і низький рівні відповідно.

Поведінковий критерій оцінювався за такими показниками, як дотримання норм мовленнєвої та немовленнєвої поведінки, уміння співпрацювати в групі, контроль власної поведінки під час взаємодії. У експериментальній групі підлітків, що мають інтелектуальні порушення високого рівня не виявлено, достатній рівень встановлено у 2 учнів (50%), низький – у 2 учнів (50%). Відповідно у контрольній групі 2 учні (50%) мали достатній та 2 учні (50%) – низький рівень. У порівняльній експериментальній групі 2 учні (50%) мали високий і 2 (50%) достатній рівень. У порівняльній контрольній групі – 1 учень (25%) високий, 2 (50%) достатній та 1 (25%) низький.

Лексичний критерій досліджувався шляхом оцінки таких показників, як використання етикетних формул, уміння підтримувати діалог, застосування правил культури спілкування у повсякденних ситуаціях. У експериментальній групі дітей з порушеннями інтелектуального розвитку високого рівня не виявлено, достатній

рівень продемонстрували 2 учні (50%), низький виявлено у 2 учні (50%). Дослідження у контрольній групі мали такі показники: 1 учень (25%) мав достатній та 3 учні (75%) низький рівень. У порівняльній експериментальній групі 2 учні (50%) мали високий та 2 (50%) достатній рівень. У порівняльній контрольній групі 2 учні (50%) мали високий, 1 (25%) достатній та 1 (25%) низький рівень.

Отримані результати констатувального етапу дослідження зафіксували недостатній рівень сформованості культури спілкування у підлітків з порушеннями інтелектуального розвитку. Для учнів з порушеннями інтелектуального розвитку високого рівня сформованості культури спілкування не виявлено. Достатній рівень встановлено лише у 3 учнів із 8, що становить 37,5 %, тоді як 5 учнів – 62,5% продемонстрували низький рівень.

Найбільш складні труднощі спостерігалися в емоційно-мотиваційній сфері, зокрема під час підтримання діалогу, формулювання запитань, відповідей на запитання співрозмовника та зрозумілого висловлення власної думки. Значні труднощі також виявлено у сфері регуляції поведінки під час взаємодії, дотримання мовленнєвих і немовленнєвих норм та використання етикетних формул у різних життєвих ситуаціях.

Порівняння з результатами нормотипових учнів підтвердили суттєві відмінності. 3 учні, що становить 37,5% мали високий рівень, 4 учні, що становить 50% показади достатній рівень і лише 1 учень, що становить 12,5% отримав низький рівень.

Отже, отримані результати діагностики підтверджують потребу цілеспрямованої корекційно-розвиткової роботи з розвитку культури спілкування у підлітків з порушеннями інтелектуальної сфери, яка буде спрямована на формування в учнів навичок ведення діалогу, використання мовленнєвого етикету, співпраці з однолітками, регуляції власної поведінки та перенесення сформованих комунікативних умінь у повсякденні ситуації.

Список використаних джерел

1. Горяна С. Є. Формування культури спілкування як одна з важливих проблем навчання рідної мови. Актуальні проблеми психології в закладах освіти. 2022. URL: https://journal.kdpu.edu.ua/psychology/uk/issue/view/38/psychology-7

2. Берегова М. І., Савінова Н. В., Борулько Д. М. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку : навчально-методичний посібник. Миколаїв : видавець Торубара В. В., 2019. 166 с.

3. Засенко В., Прохоренко Л., До проблеми реформування галузі освіти дітей з особливими освітніми потребами. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2020, Том 1, № 16 URL: https://spp.org.ua/index.php/journal/article/view/147/136

4. Компетентнісно зорієнтована професійна підготовка майбутніх фахівців спеціальної та інклюзивної освіти : монографія / Н. В. Савінова, І. В. Середа, В. А. Кисличенко та ін. Миколаїв : видавець Румянцева Г. В., 2022. 188 с.

5. Коваленко В. Є. Особливості соціальної компетентності старших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2022. Вип. 42. С. 28–39.

6. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системним порушенням мовлення. 2017. 500 с.

7. Проскурняк О. І. Соціалізація учнів з інтелектуальними порушеннями: комунікативно-мовленнєвий аспект. *Науковий часопис. Спеціальна психологія.* URL: https://enpuirb.udu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/cb328790-0a43-46fc-befa-016caa82a548/content

8. Про затвердження Державного стандарту базової середньої освіти : Постанова Кабінету Міністрів України від 30.09.2020 № 898. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/898-2020-%D0%BF#Text

9. Савінова Н., Карпенко К. Структурний аспект формування професійної деонтологічної ідентичності майбутніх вчителів-логопедів .URL: https://www.aphn-journal.in.ua/archive/91_2025/part_2/42.pdf

10. Савінова Н., Карпенко К. Професійна педагогічна ідентичність як проблема професійного самовизначення та становлення майбутнього вчителя-логопеда. Інноваційна педагогіка. 2014. Вип. 70, Том 1. URL: https://www.innovpedagogy.od.ua/archives/2024/70/part_1/13.pdf

11. Статистика дітей з особливими освітніми потребами в Україні. 2023. Міністерство освіти і науки України. URL: mon.gov.ua

УДК 376.1-056.264

Марія Берегова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Анастасія Доценко
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

АВТОМАТИЗАЦІЯ ШИПЛЯЧИХ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОЛІМОРФНОЮ ДИСЛАЛІЄЮ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ

Одним із важливих напрямів логопедичної роботи з дітьми старшого дошкільного віку із поліморфною дислалією є формування правильної звуковимови та її закріплення у самостійному мовленні. Особливі труднощі можуть виникати під час автоматизації шиплячих звуків [ш], [ж], [ч], [дж], оскільки дитині необхідно не лише правильно відтворювати звук, а й навчитися використовувати його в різних мовленнєвих ситуаціях, зокрема у спонтанному мовленні.

Традиційні логопедичні вправи, спрямовані на повторення звуків, складів і слів, не завжди забезпечують достатню зацікавленість дітей дошкільного віку, тому актуальним є пошук і використання ігрових технологій, які поєднують корекційну спрямованість із природною для дитини діяльністю. Одним із таких засобів є казкотерапія, що дає змогу організувати мовленнєву практику в цікавій, емоційно насиченій та доступній для дитини формі.

Автоматизація звуків є важливим етапом логопедичної корекції, який передбачає поступове закріплення правильної вимови у складах, словах, словосполученнях, реченнях і зв’язному мовленні. Ефективність цього процесу залежить від систематичності вправ, послідовного ускладнення мовленнєвого матеріалу та створення умов для самостійного використання сформованої звуковимови [2].

Казкотерапія як метод психолого-педагогічного впливу передбачає використання казкових сюжетів, персонажів і ситуацій для розвитку особистості дитини, її емоційної сфери, уяви та комунікативних умінь.

У логопедичній практиці казка може виступати не лише засобом зацікавлення дитини дошкільного віку, а й основою для цілеспрямованої організації мовленнєвих вправ.

Використання казкотерапії в процесі автоматизації шиплячих звуків передбачає створення спеціально дібраного мовленнєвого матеріалу, у якому цільовий звук систематично повторюється в різних позиціях слова та мовленнєвих конструкціях. Водночас важливо враховувати індивідуальні мовленнєві можливості дитини, характер порушення звуковимови та послідовність проходження етапів логопедичної роботи [2].

Зокрема, для автоматизації звука [ш] можна використовувати казку «Подорож Шишки до чарівного лісу», у якій головний персонаж зустрічає мишку, жабку, ведмедика та інших мешканців лісу. Дитині пропонують називати персонажів, описувати предмети, повторювати словосполучення («шишка велика», «пухнастий ведмедик»), відповідати на запитання та відтворювати окремі епізоди казки [1].

Для закріплення звука [ж] доцільно використовувати сюжет «Жук Жу-жу та його друзі», який містить слова з відповідним звуком: жук, жаба, жито, жовтий, ожина. Дитина допомагає персонажеві виконувати завдання, добирає слова, складає речення та придумує продовження казкової історії.

Автоматизацію звука [ч] можна здійснювати за допомогою казки «Чарівна черепаха», використовуючи слова: черепаха, чашка, човен, черешня, годинник. Для закріплення звука [дж] можна створити сюжет «Пригоди бджілки Джмелі», залучаючи дитину до виконання завдань зі словами: бджола, джміль, джерело, джинси.

Практичне використання казкотерапії може реалізовуватися через різноманітні ігрові прийоми:

- «Допоможи герою» – називання предметів і персонажів, у назвах яких є цільовий звук;
- «Закінчи казку» – самостійне продовження сюжетної історії з використанням слів на заданий звук;
- «Чарівний мішечок» – упізнавання предметів на дотик та їх називання;
- «Розкажи про героя» – складання описових розповідей із насиченням їх словами з цільовим звуком;
- «Театралізація казки» – відтворення діалогів між персонажами з контролем правильної звуковимови.

Важливо, щоб логопед поступово переходив від виконання ізольованих мовленнєвих завдань до самостійного використання дитиною цільового звука у зв’язному мовленні. На початкових етапах

доцільно застосовувати короткі слова та прості речення, надалі – діалоги, перекази й самостійне складання казкових історій. Особливу увагу слід приділяти розрізненню шиплячих звуків, якщо в дитини наявні відповідні порушення фонематичних процесів.

Отже, казкотерапія є перспективним засобом організації логопедичної роботи з автоматизації шиплячих звуків у дітей старшого дошкільного віку із поліморфною дислалією. Використання казкових сюжетів дає змогу урізноманітнити корекційні заняття, підвищити мовленнєву активність і мотивацію дітей, забезпечити багаторазове повторення цільового звука в різних комунікативних ситуаціях. Поєднання казкотерапії з традиційними логопедичними прийомами сприяє перенесенню сформованої правильної звуковимови у самостійне зв'язне мовлення.

Список використаних джерел

1. Сергієнко Г. В. Ігри та ігрові вправи як ефективні засоби корекції на етапі автоматизації звуків у дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання спеціальної, інклюзивної і здоров'язбережувальної освіти : зб. наук. пр.* / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди та ін. ; за заг. ред. Ю. Д. Бойчука. Харків, 2022. С. 175–180.

2. Пінчук Ю., Марченко Ю. Корекція зв'язного мовлення дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення засобами казкотерапії. *Науковий журнал Хортицької національної академії.* 2021. № 2(5). URL: https://doi.org/10.51706/2707-3076-2021-5-13

УДК 376.016:811.161

Марія Берегова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Олена Зав'язкіна
здобувачка першого (бакалаврського) рівня вищої освіти
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ОПИСОВОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ РДУГ

Мовлення відіграє важливу роль у житті людини, оскільки супроводжує різні види її діяльності, визначає характер взаємодії з оточенням і є одним із провідних засобів пізнання світу. У дітей з інтелектуальними порушеннями нерідко спостерігається недостатній рівень сформованості описової лексики, що створює перешкоди для повноцінного розвитку, засвоєння навчального матеріалу та соціальної взаємодії. У науково-методичних працях розвиток відповідних мовленнєвих навичок у цієї категорії учнів розглядається як важлива передумова опанування вмінням самостійно складати розповіді. Дослідники та фахівці-практики звертають увагу на комплексний вплив такої роботи: вона сприяє не тільки вдосконаленню мовлення, а й активізації пізнавальної діяльності молодших школярів з ООП, становленню мисленнєвих операцій, розвитку пам'яті й уваги, формуванню розгорнутих висловлювань та залученню різних каналів сприймання – зорового, слухового і тактильного. Відповідно, систематичне збагачення описової лексики є важливою умовою інтелектуального розвитку дітей, успішного опанування освітньої програми, покращення міжособистісної комунікації та соціальної адаптації [1].

Трансформаційні процеси в сучасній системі дошкільної та загальної середньої освіти актуалізують питання забезпечення належного мовленнєвого розвитку дітей з особливими освітніми потребами. Серед категорій дітей, які потребують особливих підходів до організації освітньої та корекційно-розвиткової роботи, є діти з

розладом дефіциту уваги та гіперактивністю (РДУГ). Для них характерні труднощі зосередження й утримання уваги, імпульсивність, а також підвищена рухова активність. Сукупність цих проявів може ускладнювати засвоєння мовленнєвого матеріалу, оволодіння лексичними та граматичними засобами мови, побудову зв'язних висловлювань і розвиток повноцінної комунікації [2].

Застосування усталених методів логопедичної роботи не завжди забезпечує очікувані результати у взаємодії з дітьми з РДУГ, адже потребує врахування їхніх індивідуальних психофізіологічних характеристик. Це актуалізує пошук таких педагогічних технологій, які б підтримували зацікавленість дітей, стимулювали їхню мовленнєву активність і сприяли ефективному засвоєнню мовленнєвих навичок. Одним із перспективних напрямів у цьому контексті є використання ігрової діяльності, що відповідає віковим потребам дошкільників, забезпечує емоційне залучення та створює природні умови для навчання і розвитку.

РДУГ належить до нейророзвиткових порушень, основними проявами якого є стійкі труднощі з увагою, імпульсивність і надмірна рухова активність. Зазначені характеристики можуть позначатися на різних напрямах життєдіяльності дитини, зокрема на становленні мовлення. У мовленнєвому розвитку дітей цієї категорії можуть виявлятися недостатній обсяг активного словника, складнощі з граматичним оформленням висловлювань, труднощі побудови послідовного й логічно завершеного повідомлення, а також недостатня сформованість комунікативних навичок [2].

Недостатній рівень розвитку словника ознак виявляється, зокрема, у тому, що діти послуговуються обмеженою кількістю слів для характеристики предметів і явищ. Зазвичай вони називають найбільш знайомі характеристики: базові кольори (червоний, синій, зелений), розміри (великий – малий), смакові властивості (солодкий – гіркий). Водночас слова з протилежним значенням, які позначають довжину, товщину та інші характеристики предметів («довгий – короткий», «товстий – тонкий»), використовуються значно рідше. Однією з причин цього є недостатня диференціація уявлень про властивості та якісні ознаки навколишніх об'єктів. Дієвим педагогічним інструментом збагачення описової лексики та стимулювання мовленнєвої активності виступає дидактична гра. Її результативність визначається регулярністю використання, чіткою постановкою навчальних завдань і поєднанням з відповідними дидактичними вправами. У навчанні молодших школярів з ООП гра може застосовуватися паралельно з опрацюванням основного навчального

матеріалу, сприяючи зацікавленню учнів, активізації їхньої діяльності та кращому засвоєнню знань. Отже, систематичне залучення різних видів дидактичних ігор є доцільним напрямом роботи над розвитком описової лексики молодших школярів [1].

Організація мовленнєвої роботи з дітьми дошкільного та молодшого шкільного віку передбачає застосування різноманітних ігрових форм, кожна з яких має власні корекційно-розвиткові можливості. Так, дидактичні ігри забезпечують вправляння у використанні лексичних і граматичних конструкцій, а також сприяють удосконаленню фонематичного сприймання. Завдяки сюжетно-рольовій грі діти набувають досвіду ведення діалогу, вчаться дотримуватися правил спілкування та взаємодіяти з іншими учасниками. Рухливі ігри, доповнені мовленнєвими завданнями, дають змогу поєднувати рухову активність із виконанням вправ на розвиток мовлення, що має особливе значення для дітей із проявами гіперактивності. Використання ігор-драматизацій створює умови для вдосконалення інтонаційного оформлення висловлювань, емоційної виразності та послідовності мовлення.

Досягнення позитивних результатів під час упровадження ігрових методів потребує дотримання відповідних організаційно-педагогічних вимог. Насамперед ігрові завдання мають бути логічно впорядкованими, а інструкції лаконічними, доступними та зрозумілими для дитини. Доцільно передбачати чергування різних видів діяльності, активно використовувати наочні матеріали, підтримувати доброзичливу емоційну атмосферу. Не менш важливим є врахування індивідуального темпу роботи, можливостей і потреб кожного учня, а також поступове підвищення складності запропонованих мовленнєвих завдань [3].

Регулярне застосування ігрових технологій у роботі з дітьми з РДУГ створює передумови для розширення їхнього словникового запасу, удосконалення граматичного оформлення та зв’язності мовлення. Паралельно відбувається стимулювання пізнавальної активності, розвиток здатності зосереджуватися на завданні, формування навичок взаємодії з оточенням і поступове вдосконалення саморегуляції поведінки. Таким чином, ігрова діяльність поєднує освітні та корекційно-розвиткові завдання, забезпечуючи комплексний вплив на розвиток дитини.

Узагальнення теоретичних положень і практичних підходів до порушеної проблематики дає підстави визначити ігрові методи як перспективний засіб мовленнєвого розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з РДУГ. Їх використання сприяє залученню

дітей до активної мовленнєвої взаємодії, стимулюванню пізнавальних процесів, збагаченню словника та становленню комунікативної компетентності.

Отже, цілеспрямоване включення ігрових методів в освітній і корекційний процес дає змогу будувати роботу з урахуванням індивідуальних психофізіологічних особливостей дітей із РДУГ, підтримувати їхню зацікавленість і створювати сприятливе середовище для мовленнєвого розвитку. Подальшого вивчення потребує питання розроблення, практичного впровадження та експериментальної перевірки комплексних програм ігрових технологій, орієнтованих на подолання мовленнєвих труднощів у цієї категорії дітей.

Список використаних джерел

1. Бобер А. Дидактичні ігри як засіб розвитку описової лексики молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. *Inclusion and Diversity.* 2023. Вип. 2. DOI https://doi.org/10.32782/inclusion/2023.2.1

2. Маркотенко Т., Мельник Л. Ігрові методи в мовленнєвому розвитку дітей дошкільного та молодшого шкільного віку. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка. Серія: Педагогічні науки*. 2025. № 2(58). С. 212–220. DOI: 10.31376/2410-0897-2025-2-58-212-220

3. Kuznetsova L., et al. Effect of movement games on physical fitness of children with intellectual disabilities. *Teoriia ta metodyka fizychnoho vykhovannia*. 2022. Vol. 22(2). P. 158–165. DOI: 10.17309/tmfv.2022.2.02

УДК 373.3:376.36

Катерина Карпенко
доктор філософії,
викладач кафедри соціальної роботи,педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ВИКОРИСТАННЯ НАОЧНОСТІ ЯК ЗАСОБУ ФОРМУВАННЯ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ІЗ ТПМ НА УРОКАХ ПРИРОДОЗНАВСТВА

Наочність є одним із традиційних засобів навчання, дидактичний потенціал якого зберігає актуальність у сучасних освітніх умовах, зокрема для підтримки пізнавальної та мовленнєвої діяльності молодших школярів із ТПМ. У тлумачних словниках української мови поняття «наочність» визначається як «предмети, які використовують для показу під час навчання, а також метод навчання, що ґрунтується на використанні таких предметів» [2, с. 725].

У дидактичному контексті наочність розглядають ширше, ніж демонстрацію предметів і явищ. Вона пов'язана зі сприйманням навчальної інформації, формуванням чуттєвих образів та їх осмисленням учнями тощо. У цьому контексті важливо розрізняти зовнішнє представлення навчального змісту та образ, який формується у свідомості дитини в процесі її сприймання та осмислення.

Розглядаючи наочність у педагогіці, О. Бабич та О. Семеніхіна визначають її як «один з основних принципів дидактики, відповідно до якого навчання базується на конкретних образах, що безпосередньо сприймаються суб'єктами навчання» [1, с. 48]. Дослідники М. Вульчин, З. Пикулицька, Ю. Деркач зміст поняття «наочність» розкривають як «певний образ, який створюється у свідомості молодшого школяра з метою підвищення засвоєння навчального матеріалу та якості знань» [3, с. 78].

Наведені підходи дають змогу розмежувати принцип наочності як дидактичну вимогу, наочні засоби як матеріали, що використовуються в освітньому процесі та чуттєві образи як результат сприймання навчальної інформації. У межах нашого дослідження основну увагу зосереджено на наочності як на засобі організації пізнавальної та мовленнєвої діяльності молодших школярів.

Розглядаючи значення наочності в освітньому процесі початкової школи, О. Кисла наголошує на її ролі у збагаченні чуттєвого досвіду учнів, розвитку спостережливості та пізнанні властивостей предметів, а також у створенні «сприятливих умов для розвитку абстрактного мислення, основ для самостійного навчання та обробки навчального матеріалу» [5, с. 76]. Отже, використання наочних матеріалів може створювати основу для складніших пізнавальних дій, зокрема аналізу, порівняння, узагальнення та встановлення зв'язків між об'єктами й явищами.

Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчує те, що поняття наочності охоплює три взаємопов'язані аспекти: дидактичний, пов'язаний із використанням наочних засобів у навчанні; перцептивний, що відображає особливості сприймання предметів і явищ; діяльнісний, який передбачає активну участь учня у сприйманні та використанні наочного матеріалу.

Розглянуті положення набувають особливого значення в контексті навчання дітей із порушеннями мовлення.

Недостатня сформованість окремих складників мовленнєвої системи може ускладнювати розуміння інструкцій, словесних пояснень та засвоєння значень слів. За таких умов використання наочності створює додаткову опору, забезпечує можливість співвідносити словесну інформацію з конкретними предметами, явищами, діями та їхніми зображеннями, що створює можливості для залучення дитини до активного спостереження, порівняння й осмислення об'єктів навколишньої дійсності.

Професор Н. Савінова визначає наочність як «спеціально організований показ мовленнєвого матеріалу» [9, с. 116]. Запропоноване автором визначення акцентує увагу на цілеспрямованому характері використання наочності, яке ми розглядаємо як узгодженість трьох компонентів: 1) матеріалу, який дитина сприймає; 2) поставленого завдання, яке вона виконує; 3) результату, якого необхідно досягти. Залежно від мети роботи таким результатом може бути уточнення уявлень про предмет, засвоєння його назви та характерних ознак, встановлення зв'язків між об'єктами або формування вміння словесно описувати їх.

Інший аспект розкривають українські науковці С. Миронова, О. Буйняк, О. Гаяш та ін., які наголошують на тому, що наочність має виступати не способом пристосування до порушення дитини, а засобом корекції «неправильно сформованих уявлень та понять, розвитку вищих форм мислення дитини, раціонального пізнання» [7, с. 14]. Наочність як невід'ємну складову логопедичних занять, що сприяє

їхній пізнавальній привабливості та емоційній насиченості розглядає у своїх дослідженнях Ю. Рібцун [8, с. 32].

Ми наголошуємо на тому, що наочний матеріал може підтримувати інтерес до завдання, викликати бажання розглядати об'єкти, ділитися спостереженнями та брати участь у взаємодії з логопедом, педагогом.

Отже, узагальнення представлених наукових позицій дає підстави розглядати наочність як засіб, що за цілеспрямованої організації може підтримувати сприймання, осмислення навчального змісту та побудову зв'язних висловлювань. Розглянемо детальніше потенціал використання наочності для розвитку останніх.

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «зв'язний» тлумачиться, зокрема, як: «1) послідовний, логічний (про мовлення, виклад думок і т. ін.); 2) який характеризується єдністю складових частин, елементів; єдиний, неподільний» [2, с. 450].

Аналіз окреслених значень дає змогу виокремити дві важливі характеристики зв'язного мовлення: логічну послідовність викладу та смислову єдність його складових. У широкому розумінні, зв'язне мовлення – це мовленнєва діяльність, у процесі якої людина створює цілісне висловлювання, передає завершену думку та організовує її зміст у логічно та граматично пов'язані частини.

О. Мироненко, розглядаючи поняття «зв'язне мовлення», наголошує на його складному і багатогранному характері та визначає його як «мовлення, що покликане на реалізацію потреби у висловленні, репрезентує тему (характеризується єдиним цілим), підпорядковане законам логіки та граматичній системі, має структурованість, й поділяється на частини, які змістовно доповнюють одна одну» [6, с. 155]. І. Кардаш виокремлює два аспекти розуміння зв'язного мовлення в сучасній лінгводидактиці – «як процес створення зв'язного висловлювання та як продукт мовлення (текст чи дискурс)» [4, с. 65].

Отже, зв'язне мовлення доцільно розглядати як цілісно організований процес формування та словесного вираження думки, результатом якого є тематично єдине, логічно послідовне та граматично оформлене висловлювання. Його окремі частини поєднуються змістовими зв'язками й підпорядковуються спільному задуму.

Розвиток зв'язного мовлення є важливою складовою психічного та особистісного розвитку дитини. У процесі побудови послідовних і логічно організованих висловлювань вона вчиться добирати, упорядковувати інформацію, встановлювати смислові зв'язки,

утримувати послідовність викладу та словесно оформлювати власні думки. Ці процеси пов'язані з розвитком пам'яті, уваги, уяви та словесно-логічного мислення. Водночас володіння зв'язним мовленням розширює можливості дитини для повноцінної комунікативної взаємодії, вираження власних переживань, налагодження стосунків з іншими людьми та участі в соціальному житті.

Значення зв'язного мовлення для інтелектуального та особистісного становлення дитини підкреслює І. Кардаш, зазначаючи, що воно «позитивно впливає на формування комунікабельності, доброзичливості, креативності, ініціативності тощо» [4, с. 65].

Побудова цілісного висловлювання передбачає узгоджену роботу складових мовленнєвої системи, дитині необхідно дібрати слова відповідно до змісту, граматично оформити речення, визначити послідовність викладу та забезпечити смисловий зв'язок між його частинами. Недостатня сформованість лексичної та граматичної сторони мовлення, а також труднощі звуковимови та фонематичних процесів, залежно від структури порушення, можуть ускладнювати реалізацію цих завдань. Труднощі мовленнєвого оформлення думок можуть позначатися й на комунікативній активності дитини. Зокрема, невпевненість у власних мовленнєвих можливостях, негативний досвід спілкування або очікування негативної реакції співрозмовників можуть супроводжуватися емоційним напруженням, страхом мовленнєвих ситуацій і прагненням уникати усних висловлювань.

З огляду на особливості побудови зв'язного висловлювання, дидактичний потенціал наочності доцільно розглядати крізь призму функцій, які вона виконує в організації мовленнєвої діяльності учнів. Їх розмежування має умовний характер, оскільки в практиці навчання вони можуть реалізовуватися одночасно, доповнюючи одна одну. Мотиваційно-стимулювальна функція наочності полягає у створенні умов для виникнення потреби висловитися та підтримки мовленнєвої активності дитини. Візуально привабливий, змістовно цікавий або проблемний матеріал може привертати увагу дитини, викликати запитання, спонукати до висловлення припущень, опису побаченого чи обміну враженнями. Для молодших школярів із ТПМ така опора може полегшувати початок мовленнєвої діяльності, знижувати невизначеність та створювати додаткові можливості для включення в спільне обговорення.

Організаційно-орієнтувальна функція пов'язана з упорядкуванням дій під час підготовки та побудови висловлювання. Наочність може допомагати дитині зрозуміти послідовність виконання завдання,

визначити основні змістові частини повідомлення та встановити порядок їх представлення. Наприклад, графічний план опису орієнтує на послідовне розкриття теми, ознак об'єкта та його характерних особливостей, а серія сюжетних зображень дає змогу простежити розвиток подій і співвіднести окремі епізоди між собою. Така організація допомагає утримувати загальний задум висловлювання, не втрачати його тематичної спрямованості та дотримуватися логічної послідовності.

Змістова функція відображає можливості наочності у формуванні змісту повідомлення та встановленні зв'язків між його складовими. Розглядаючи зображення, дитина може виокремлювати істотні ознаки предметів, визначати їхні характеристики, виявляти подібність і відмінність, співвідносити події та встановлювати причинно-наслідкові або часові зв'язки. Ці дії створюють основу для добору інформації, необхідної для розкриття теми, і для визначення смислових відношень між окремими частинами майбутнього висловлювання. Залежно від характеру мовленнєвого завдання, наочність може підтримувати побудову опису (у якому послідовно розкриваються ознаки об'єкта), розповіді (у якій відтворюється перебіг подій) або міркування (у якому потрібно пояснити певне явище чи обґрунтувати думку).

Мовленнєво-підтримувальна функція полягає у створенні умов для словесного оформлення відібраного й упорядкованого змісту. З цією метою можуть використовуватися картки з ключовими зображеннями, графічні схеми, умовні позначення послідовності або візуальні плани висловлювання. Їх доцільно поєднувати з мовленнєвими завданнями, які спонукають дитину самостійно називати ознаки, будувати речення, використовувати слова для позначення часових і смислових зв'язків та об'єднувати окремі повідомлення в цілісну розповідь. Обсяг підтримки має відповідати індивідуальним можливостям учня та поступово зменшуватися в міру опанування способів побудови висловлювання. Такий підхід дає змогу використовувати наочність як засіб переходу до більш розгорнутих і структурованих висловлювань.

Розглядаючи можливості використання наочності для розвитку зв'язного мовлення молодших школярів, особливу увагу варто приділити урокам природознавства. Їх специфіка полягає в тому, що зміст предмету охоплює різноманіття об'єктів і явищ природи, їхні властивості, закономірні зміни та взаємозв'язки. Опанування цього змісту потребує від учнів знань про навколишній світ, а також умінь спостерігати, порівнювати об'єкти та явища, встановлювати залежності та пояснювати результати власних спостережень. Це

створює підґрунтя для мовленнєвої діяльності різного характеру. Так, опис об'єкта потребує виокремлення та послідовного представлення його істотних ознак; розповідь про зміни в природі – відтворення їх перебігу в часовій послідовності; пояснення природного явища – встановлення причинно-наслідкових зв'язків між подіями та формулювання відповідних висновків.

Отже, природничий зміст створює можливості для поєднання предметно-пізнавальної та мовленнєвої діяльності, а наочність може слугувати засобом переходу від спостереження за об'єктами та явищами до їх словесного опису, відтворення та пояснення. На уроках природничого змісту використання наочності для формування зв'язного мовлення доцільно організовувати відповідно до типу висловлювання та характеру пізнавального завдання.

Під час роботи над описом наочними опорами можуть бути натуральні об'єкти, фотографії, малюнки або схеми, які дають змогу послідовно розглянути предмет і виокремити його характерні ознаки. Мовленнєве завдання має передбачати не просте називання побаченого, а побудову цілісного повідомлення, у якому учень визначає об'єкт опису, характеризує його та об'єднує окремі ознаки в тематично єдине висловлювання.

Для формування розповіді доцільно використовувати серії зображень, які відображають послідовні етапи природного процесу або зміни стану об'єкта. Така наочність допомагає учневі визначити порядок подій, утримувати послідовність викладу та використовувати мовні засоби для передавання часових відношень. Важливо, щоб дитина не обмежувалася ізольованим описом кожного зображення, а встановлювала зв'язки між етапами та об'єднувала їх у цілісну розповідь.

Під час формування вмінь пояснювати природні явища можуть використовуватися схеми, моделі та результати спостережень, що відображають зв'язки між об'єктами та процесами. У такому разі мовленнєве завдання спрямовується на пояснення виявлених залежностей, обґрунтування висновку та побудову послідовного міркування. Залежно від індивідуальних можливостей учня, наочна підтримка може передбачати готову схему, частково заповнений план або лише ключові зображення, які допомагають організувати самостійне висловлювання.

У всіх зазначених випадках принципове значення має узгодження наочного матеріалу з метою мовленнєвої роботи. Він має допомагати учневі виділяти необхідну інформацію, установлювати смислові зв'язки та планувати висловлювання, не підмінюючи самостійної

мовленнєвої діяльності. Надмірна кількість зображень або надто деталізована опора може відволікати від основного завдання, тому добір наочності має враховувати зміст навчального матеріалу, складність мовленнєвої дії та індивідуальні можливості дитини.

Отже, труднощі мовленнєвого оформлення можуть ускладнювати передавання навіть тієї інформації, яку дитина загалом розуміє. Учневі може бути складно виокремити потрібні відомості, дібрати точні слова, побудувати граматично оформлені речення та поєднати їх у послідовне повідомлення. Наочні матеріали дають змогу зменшити навантаження, пов'язане з утримуванням змісту та плануванням висловлювання, водночас зберігають самостійність мовленнєвої діяльності.

Використання наочності на уроках природничого змісту для формування зв'язного мовлення молодших школярів із ТПМ доцільно розглядати як цілеспрямоване поєднання сприймання навчальної інформації, її пізнавального опрацювання та словесного вираження. Перспективи подальших досліджень убачаємо в розробці системи вправ із використанням різних видів наочності.

Список використаних джерел

1. Бабич О., Семеніхіна О. До питання про співвідношення понять наочність і візуалізація. *Фізико-математична освіта.* Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка. 2014. № 2(3). С. 47–53.
2. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел. Київ ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2005. 1728 с.
3. Вульчин М., Пикулицька З., Деркач Ю. Використання засобів наочності у процесі інтегрованого навчання на уроках у початковій школі. *Молодий вчений.* Вип. 6(70). 2019. С. 76–80.
4. Кардаш І. М. Зв'язне мовлення як складник комунікативної готовності старших дошкільників до навчання у школі. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2020. № 70(2). С. 64–68.
5. Кисла О. Ф., Довбиш А. О. Обґрунтування використання наочності в освітньому процесі початкової школи. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 58, Том 1. С. 73–76.
6. Мироненко О. В., Видахвевич Т. І. Розвиток зв'язного мовлення молодших школярів шляхом гейміфікації на уроках української мови. *Інноваційна педагогіка.* 2022. Вип. 44, Том 1. С. 154–157.

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

8. Рібцун Ю. В. Використання наочності в роботі з молодшими дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення. *Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання.* 2010. № 4. С. 32–35.

9. Савінова Н. В. Складові технологічного конструкту системи диференційованої логокорекції. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2016. Вип. 32, ч. 2. С. 114–120.

УДК 37.013.42

Марія Берегова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Олена Кирпа
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ТРУДОВЕ ВИХОВАННЯ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ У СУЧАСНІЙ НАУКОВІЙ ЛІТЕРАТУРІ

У сучасних умовах розвитку системи освіти особливого значення набуває забезпечення рівного доступу дітей з особливими освітніми потребами до якісної освіти та повноцінної участі в освітньому процесі. Інклюзивне навчання створює можливості для розвитку особистості дитини, її соціалізації, набуття практичних компетентностей та формування самостійності.

Важливим складником цього процесу є трудове виховання, оскільки практична діяльність сприяє формуванню відповідальності, організованості, працелюбності та здатності застосовувати набуті вміння у повсякденному житті. Для дітей молодшого шкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку організація трудової діяльності потребує врахування їхніх індивідуальних можливостей, темпу діяльності, характеру освітніх труднощів та необхідного рівня педагогічної підтримки. Тому теоретичне осмислення сучасних підходів до трудового виховання таких дітей є важливою умовою вдосконалення інклюзивної практики.

Метою даного дослідження є теоретичний аналіз сучасної наукової літератури з проблеми трудового виховання дітей молодшого шкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку в умовах інклюзивного навчання. Особливу увагу приділено значенню трудової діяльності для розвитку самостійності, практичних умінь, відповідальності та соціальної активності дітей.

Трудове виховання є важливою складовою цілісного освітнього процесу, оскільки забезпечує не лише формування практичних умінь і навичок, а й розвиток особистісних якостей дитини. У молодшому шкільному віці трудова діяльність набуває особливого значення, адже саме в цей період закладаються основи ставлення до праці, формується потреба в самостійній діяльності, відповідальність за доручену справу та здатність доводити розпочату роботу до завершення. Залучення дітей до доступних видів праці, виконання доручень, самообслуговування, підтримання порядку, роботи з різними матеріалами та виконання нескладних практичних завдань створює умови для накопичення особистого досвіду. У процесі такої діяльності дитина вчиться планувати власні дії, дотримуватися певної послідовності, використовувати необхідні матеріали та інструменти, контролювати результат і, за потреби, виправляти допущені помилки.

Трудове виховання розглядається як цілеспрямований педагогічний процес, спрямований на формування позитивного ставлення до праці, розвиток трудових умінь і навичок, виховання відповідальності, самостійності, організованості та інших особистісних якостей. При цьому трудова діяльність має розглядатися не лише як виконання певних практичних операцій, а як засіб всебічного розвитку особистості. Особливої уваги потребує організація трудового виховання дітей молодшого шкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку, оскільки їхні освітні можливості та темпи оволодіння практичними діями можуть суттєво відрізнятися. Тому ефективність трудового виховання значною мірою визначається

відповідністю змісту, форм і методів роботи індивідуальним можливостям кожної дитини.

У науковій літературі трудове виховання дітей з особливими освітніми потребами пов'язується із завданнями соціалізації, розвитку самостійності, формування життєвих компетентностей та підготовки до повсякденного життя. Важливим є не лише кінцевий результат виконаної роботи, а й сам процес діяльності: готовність дитини включатися у виконання завдання, розуміти інструкцію, діяти відповідно до визначеної послідовності, користуватися допомогою дорослого та поступово переходити до більшої самостійності. Такий підхід дає можливість розглядати трудову діяльність як важливий засіб розвитку особистості дитини та її поступового включення у різноманітні види соціальної взаємодії.

В. А. Гладуш наголошує на необхідності спеціально організованої роботи, спрямованої на формування трудових дій та їх практичне застосування. Такий підхід передбачає врахування можливостей дитини, поступове ускладнення завдань і систематичне повторення набутих умінь [2, с. 48]. Систематичність має особливе значення для дітей, які потребують додаткової педагогічної підтримки. Неодноразове виконання певних дій у різних умовах сприяє їх закріпленню та поступовому переходу від виконання за зразком до більш самостійного використання сформованих умінь. Водночас повторення не повинно бути механічним: доцільно змінювати умови виконання завдання, використовувати різні матеріали та пропонувати дитині застосовувати вже набуті навички у нових ситуаціях.

Важливою характеристикою трудового виховання є його практична спрямованість. Дитина має не лише засвоїти певну послідовність трудових дій, а й зрозуміти їхнє практичне значення. Саме тому особливу роль відіграють завдання, пов'язані із самообслуговуванням, підтриманням порядку, організацією робочого місця, виконанням доручень, роботою з папером, природними матеріалами, пластиліном, тканиною та іншими доступними матеріалами. Виконання таких завдань сприяє формуванню практичної компетентності та дає можливість дитині переносити набуті вміння за межі освітнього середовища.

Для дітей з порушеннями психофізичного розвитку трудова діяльність може мати додаткове корекційно-розвивальне значення. Під час виконання практичних завдань активізуються різні психічні процеси: увага, пам'ять, сприймання, мислення, мовлення. Одночасно вдосконалюються координація рухів, точність дій, дрібна моторика, здатність орієнтуватися у послідовності виконання завдання.

Практична діяльність створює можливості для поєднання пізнавального, виховного та корекційно-розвиткового впливу. Саме тому трудове виховання доцільно організовувати таким чином, щоб кожне завдання мало зрозумілу для дитини мету та передбачало активне використання вже сформованих умінь.

В умовах інклюзивного навчання трудове виховання не може будуватися на принципі однакових вимог до всіх учнів. Діти можуть відрізнятися темпом виконання завдань, рівнем сформованості рухових навичок, здатністю концентрувати увагу, розуміти словесні інструкції, планувати власні дії та контролювати результат. Відповідно, однакове за змістом завдання може мати різний рівень складності для різних учнів. Тому важливого значення набуває адаптація змісту та способів виконання трудових завдань відповідно до індивідуальних освітніх потреб.

О. В. Нагорна підкреслює необхідність урахування індивідуальних можливостей дітей під час організації трудової діяльності [4, с. 61]. Індивідуальний підхід передбачає добір таких завдань, які відповідають актуальному рівню розвитку дитини, але водночас спрямовані на її подальший розвиток. Педагог може змінювати обсяг завдання, кількість етапів, спосіб подання інструкції, використовувати додаткові наочні матеріали або зразок виконання. Важливо, щоб адаптація не обмежувала участь дитини у трудовій діяльності, а, навпаки, створювала можливість для її активного включення та поступового розширення самостійності.

Особливе значення має правильне дозування педагогічної допомоги. На початковому етапі дитині може бути необхідна детальна інструкція, демонстрація способу виконання або безпосередня допомога дорослого. У міру оволодіння відповідними діями допомога має поступово зменшуватися. Такий підхід дає можливість уникнути ситуації, коли дорослий фактично виконує завдання замість дитини. Метою педагогічної підтримки має бути створення умов для того, щоб дитина самостійно виконувала максимально доступну для неї частину роботи.

Важливою умовою результативності трудового виховання є професійна підготовка педагога. Т. П. Гордієнко зазначає необхідність формування готовності майбутніх учителів початкової школи до організації трудового навчання в умовах інклюзивного класу [3, с. 85]. Педагог має володіти методикою організації трудової діяльності, розуміти особливості розвитку дітей з різними освітніми потребами, уміти адаптувати завдання, використовувати наочність, поетапне пояснення та різні види педагогічної підтримки. Водночас важливою є

здатність учителя спостерігати за діяльністю дитини та своєчасно змінювати рівень складності завдання залежно від її можливостей.

Організація трудового виховання в інклюзивному класі також передбачає створення умов для спільної діяльності. Дитина з порушеннями психофізичного розвитку має бути не лише присутньою під час виконання спільного завдання, а й безпосередньо залучатися до нього відповідно до власних можливостей. Спільна трудова діяльність може передбачати розподіл окремих доручень, виконання послідовних операцій, взаємодопомогу та досягнення спільного результату. У таких умовах поряд із трудовими вміннями формуються навички взаємодії, комунікації, дотримання правил спільної роботи та відповідального ставлення до власної частини завдання.

Теоретичні положення щодо організації інклюзивного навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку розглядаються у праці М. І. Берегової, Н. В. Савінової та Д. М. Борулько [1, с. 36]. У контексті трудового виховання це передбачає створення доступного освітнього середовища, у якому дитина може виконувати практичні завдання, взаємодіяти з однокласниками, отримувати необхідну підтримку та поступово розширювати рівень самостійності. Організація такого середовища потребує врахування фізичних, пізнавальних та емоційних можливостей дитини, а також забезпечення доступності матеріалів, робочого місця та способів подання інструкції.

Практична спрямованість трудової діяльності дає можливість пов’язувати освітній процес із реальними потребами дитини. О. В. Чеботарьова розглядає теоретичні та практичні засади трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку, акцентуючи увагу на значенні практичних умінь та їх використанні у діяльності [5, с. 108]. Такий підхід дозволяє розглядати трудову діяльність як важливий засіб підготовки дитини до самостійного життя. Сформовані у процесі навчання вміння можуть використовуватися під час самообслуговування, організації побуту, виконання простих доручень, підтримання порядку та взаємодії з іншими людьми.

Значущість трудового виховання пов’язана також із формуванням позитивного ставлення до праці. Дитина має бачити результат власної діяльності та розуміти, що її зусилля мають значення. Створення ситуацій успіху є важливим засобом підтримки мотивації. Посильне завдання, виконане самостійно або з мінімальною допомогою, дає дитині можливість відчути власну компетентність. Позитивне оцінювання зусиль, підтримка ініціативи та демонстрація значущості

виконаної роботи сприяють формуванню бажання брати участь у подальшій діяльності.

У процесі трудового виховання поступово формуються такі якості, як відповідальність, наполегливість, організованість, охайність та здатність до самоконтролю. Виконуючи доручення, дитина вчиться дотримуватися визначеної послідовності, берегти матеріали, користуватися предметами за призначенням, підтримувати порядок та завершувати розпочату справу. Для дитини з порушеннями психофізичного розвитку формування таких якостей може потребувати більш тривалої та систематичної роботи, однак саме послідовне включення у практичну діяльність створює необхідні передумови для їх розвитку.

Окремої уваги потребує взаємодія педагогів і батьків. Трудові навички, сформовані в освітньому середовищі, мають закріплюватися у повсякденному житті. Якщо дитина вміє виконувати певну дію в класі, важливо створювати можливості для її використання вдома та в інших життєвих ситуаціях. Узгодженість вимог дорослих, надання посильних доручень та підтримка самостійних дій сприяють перенесенню сформованих умінь. При цьому дорослим важливо враховувати темп діяльності дитини та не замінювати її власні дії надмірною допомогою.

Зміст трудового виховання доцільно пов’язувати з реальними життєвими потребами. Для молодшого школяра важливими є не лише спеціально організовані трудові завдання, а й повсякденні ситуації, у яких він може практично застосовувати набуті вміння. Саме через такі ситуації формується розуміння того, що трудова діяльність має конкретний результат і практичне значення. Це сприяє поступовому переходу від виконання окремих дій за інструкцією до більш самостійної організації діяльності.

Особливу роль відіграє послідовність педагогічного впливу. На початковому етапі педагог визначає мету завдання, добирає необхідні матеріали, демонструє спосіб виконання та контролює правильність дій. Надалі дитині надається можливість самостійно виконувати окремі етапи, а педагог лише за потреби коригує її діяльність. Поступове зменшення допомоги дозволяє сформувати досвід самостійного виконання трудових завдань. Такий підхід відповідає основній меті трудового виховання – не просто навчити дитину виконувати певні дії, а сформувати готовність використовувати набуті вміння у різних видах діяльності та життєвих ситуаціях.

Теоретичний аналіз проблеми засвідчує також необхідність комплексного підходу до трудового виховання. Формування трудових

умінь має поєднуватися з розвитком пізнавальної активності, мовлення, моторики, емоційно-вольової сфери, комунікативних умінь та соціальної поведінки. Практичне завдання може одночасно сприяти розвитку декількох важливих якостей: дитина сприймає інструкцію, запам'ятовує послідовність дій, планує роботу, виконує практичні операції, взаємодіє з іншими та оцінює результат. Саме така комплексність визначає значний потенціал трудового виховання в умовах інклюзивного навчання.

Висновки. Отже, трудове виховання дітей молодшого шкільного віку з порушеннями психофізичного розвитку є важливою складовою інклюзивного навчання. Його організація має ґрунтуватися на врахуванні індивідуальних можливостей дітей, адаптації трудових завдань, поступовому формуванні самостійності та створенні ситуацій успіху. Ефективність трудового виховання забезпечується систематичною педагогічною підтримкою, практичною спрямованістю діяльності та взаємодією закладу освіти з родиною.

Список використаних джерел

1. Берегова М. І., Савінова Н. В., Борулько Д. М. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку. Миколаїв : видавець Торубара В. В., 2019. 274 с.

2. Гладуш В. А. Формування рухових трудових навичок в учнів молодших класів спеціальної школи. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2015. Вип. 30. С. 48–53.

3. Гордієнко Т. П. Підготовка майбутніх учителів початкової школи до організації уроків трудового навчання в інклюзивних класах. *Наукові записки Ніжинського державного університету імені Миколи Гоголя. Серія : Психолого-педагогічні науки.* 2023. № 3. С. 85–92.

4. Нагорна О. В. Особливості трудового виховання в процесі роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. *Інноваційна педагогіка.* 2023. Вип. 59, Том 1. С. 61–65.

5. Чеботарьова О. В. Теорія та практика трудового навчання учнів з порушеннями інтелектуального розвитку в умовах Нової української школи : монографія. Київ : ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2025. 250 с.

УДК 376-056.26:37.091.12

Марія Берегова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Вікторія Кривляк
здобувачка вищої освіти
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»
Чорноморського національного університету
імені Петра Могили

ЛОГОПЕДИЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ АСИСТЕНТА ВЧИТЕЛЯ ЯК СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ГОТОВНОСТІ ДО РОБОТИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ КЛАСІ

Розвиток інклюзивної освіти зумовлює необхідність удосконалення професійної підготовки асистента вчителя до підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Особливого значення набуває здатність педагога враховувати індивідуальні особливості мовленнєвого розвитку дитини, оскільки комунікативні труднощі можуть ускладнювати розуміння навчальних інструкцій, засвоєння матеріалу та взаємодію з однолітками. Тому асистент учителя має володіти знаннями про особливості мовленнєвого розвитку, уміти застосовувати доступні способи подання інформації та підтримувати комунікативну активність учня. Реалізація цих завдань передбачає співпрацю з учителем-логопедом та іншими фахівцями в межах професійних повноважень асистента [1; 3; 4].

Питання професійної підготовки майбутніх корекційних педагогів до роботи в інклюзивному освітньому просторі досліджувала М. І. Берегова, зосереджуючи увагу на поєднанні дидактичної та практичної складових підготовки фахівців [1]. Значущість цього підходу полягає в необхідності формування не лише теоретичних знань, а й умінь застосовувати їх у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. У контексті логопедичної компетентності асистента вчителя це передбачає розуміння можливих мовленнєвих і комунікативних труднощів, урахування індивідуальних потреб учня та використання рекомендацій відповідних фахівців. Водночас педагогічна підтримка не повинна підміняти спеціалізовану логопедичну допомогу.

Професійну компетентність учителя-логопеда інклюзивно-ресурсного центру досліджували Н. Гринькова, Л. Лісова та О. Опалюк [2]. Автори розглядають її як комплексну характеристику, пов'язану з професійними знаннями, практичними вміннями та здатністю виконувати відповідні функції. Їхні напрацювання важливі для розуміння вимог до фахівців, які працюють із дітьми з мовленнєвими труднощами. Однак необхідно розмежовувати професійні завдання вчителя-логопеда й асистента вчителя. Логопед здійснює спеціалізоване оцінювання мовленнєвого розвитку та корекційно-розвиткову роботу, тоді як асистент забезпечує педагогічний супровід учня, допомагає зрозуміти навчальні інструкції, використовує доступні способи комунікації та сприяє участі дитини в освітньому процесі.

Компетентності асистента вчителя в інклюзивному класі розглянули Н. Кузнєцова та Ю. Остапенко [3]. У контексті їхньої праці важливим є комплексний підхід до професійної підготовки, який передбачає розвиток знань, практичних умінь, мотивації та здатності аналізувати результати власної діяльності. Стосовно логопедичної компетентності це означає необхідність навчитися доступно пояснювати завдання, перевіряти розуміння інструкцій, підтримувати комунікацію учня з учителем та однокласниками. Отже, загальна готовність до роботи в інклюзивному класі має доповнюватися практичними вміннями враховувати індивідуальні мовленнєві потреби дітей.

Організаційно-методичні засади інклюзивного навчання висвітлено в посібнику А. А. Колупаєвої та О. М. Таранченко «Інклюзія: покроково для педагогів» [4]. Праця присвячена особливостям організації освітнього процесу та підтримки учнів з особливими освітніми потребами. Її положення доцільно враховувати під час визначення змісту підготовки асистентів учителя, зокрема щодо адаптації способів подання навчальної інформації та організації взаємодії з учнями. Практична підготовка може охоплювати використання візуальних матеріалів, формулювання зрозумілих інструкцій, поділ складних завдань на послідовні етапи та створення умов для активної комунікації. Вибір відповідних прийомів має узгоджуватися з індивідуальними потребами дитини й рекомендаціями команди психолого-педагогічного супроводу.

Узагальнення розглянутих праць дає підстави визначити логопедичну компетентність асистента вчителя як складник його професійної готовності, що охоплює знання про мовленнєвий розвиток, практичні вміння підтримувати комунікацію учнів,

готовність до взаємодії з дітьми з особливими освітніми потребами та здатність співпрацювати з іншими фахівцями [1–4]. Це авторське узагальнення відображає необхідність поєднання теоретичної підготовки з практичним досвідом, відповідальним ставленням до професійних обов'язків і розумінням меж власної компетентності.

На нашу думку, формування логопедичної компетентності асистента вчителя має здійснюватися за чотирма основними напрямами. Перший передбачає поглиблення знань про мовленнєвий розвиток дітей і характерні комунікативні труднощі. Другий спрямований на формування практичних умінь адаптувати інструкції, використовувати візуальну підтримку та стимулювати комунікативну активність учня. Третій охоплює розвиток навичок співпраці з учителем-логопедом, учителем, батьками й іншими фахівцями. Четвертий передбачає формування рефлексивних умінь, необхідних для аналізу власних педагогічних дій, виявлення труднощів і своєчасного звернення по професійну консультацію.

Отже, логопедична компетентність асистента вчителя є важливим складником професійної готовності до роботи в інклюзивному класі. Її формування потребує поєднання теоретичних знань, практичних умінь, особистісної готовності та міжпрофесійної співпраці. Перспективи подальших досліджень полягають у визначенні критеріїв і показників сформованості цієї компетентності, розробленні відповідного діагностичного інструментарію та апробації програми її цілеспрямованого розвитку.

Список використаних джерел

1. Берегова М. І. Дидактично-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи у умовах інклюзивного простору : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 «Корекційна педагогіка» / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2019. 22 с.

2. Гринькова Н., Лісова Л., Опалюк О. Характеристика професійної компетентності вчителя-логопеда інклюзивно-ресурсного центру. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки).* 2023. № 22. С. 85–98. URL: https://doi.org/10.32626/2413-2578.2023-22.85-98

3. Кузнєцова Н. В., Остапенко Ю. А. Компетентності асистента вчителя в інклюзивному класі. *Педагогіка партнерства в умовах модернізації дошкільної освіти: теорія та практика* : збірник тез Всеукраїнської науково-практичної онлайн-конференції (23 листопада 2021 р., м. Одеса). Умань : Візаві, 2021. С. 192–197. URL: https://dspace.oano.od.ua/handle/123456789/139

4. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзія: покроково для педагогів : навчально-методичний посібник Київ, 2023. 232 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).

УДК 37.018.1:376-056.264-053.2](043.2)

Марія Берегова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Вікторія Кузнєцова
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ДІАГНОСТИКА РІВНЯ ОБІЗНАНОСТІ БАТЬКІВ З ПИТАНЬ ПОПЕРЕДЖЕННЯ ПОРУШЕНЬ ТЕМПОРИТМІЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ

Вступ. Мовлення є одним із найважливіших засобів пізнання дитиною навколишнього світу, встановлення міжособистісних контактів, вираження власних думок, емоцій та потреб. Повноцінний мовленнєвий розвиток забезпечує не лише успішність комунікативної діяльності дитини, а й створює передумови для її соціального, емоційного та інтелектуального розвитку. Особливе значення у структурі усного мовлення належить його темпоритмічній організації, оскільки саме темп, ритм, паузування, плавність, інтонаційна виразність, сила та висота голосу забезпечують зрозумілість, виразність і комунікативну повноцінність висловлювання.

Проблема розвитку та порушень мовлення знайшла відображення у працях вітчизняних і зарубіжних науковців. Теоретичні та практичні засади логопедії, закономірності становлення мовлення, механізми виникнення та прояви різних мовленнєвих порушень досліджували, Ю. Рібцун, Н. Савінова, М. Берегова, В. Сильченко, В. Кордонець, А. Вахітова, С. Скляр, О. Шебаліна, М. Шеремет та інші дослідники. Питання формування мовленнєвої діяльності, розвитку її комунікативної та просодичної складових розглядаються у сучасній

логопедії в контексті комплексного психолого-педагогічного супроводу дитини [1–6].

Важливість залучення батьків до профілактики мовленнєвих порушень визначається тим, що саме сімейне середовище є першим і найбільш тривалим середовищем мовленнєвого розвитку дитини. Щоденне спілкування батьків із дитиною, характер мовленнєвих зразків дорослих, швидкість їхнього мовлення, використання пауз, інтонаційна виразність, емоційне забарвлення висловлювань, можливість дитини спокійно висловлювати власну думку та отримувати зворотний зв'язок безпосередньо впливають на становлення її мовленнєвої поведінки.

Мета даного дослідження – визначити рівень обізнаності батьків щодо порушень темпоритмічної сторони мовлення у дітей, дослідити їхню мотивацію та готовність до співпраці з фахівцями у процесі профілактики й попередження зазначених мовленнєвих порушень.

Метод дослідження. Анкетування батьків, спрямоване на виявлення рівня їхньої обізнаності щодо порушень темпоритмічної сторони мовлення у дітей, визначення мотивації до участі в профілактичній роботі та оцінювання готовності до співпраці з фахівцями.

Виклад основного матеріалу. Перший етап дослідження був спрямований на вивчення рівня обізнаності батьків щодо темпоритмічної сторони мовлення дітей дошкільного віку, розуміння ними можливих порушень та способів їх попередження, а також на визначення особливостей мовленнєвого середовища сім'ї. Проведення цього етапу було необхідним для встановлення вихідного стану готовності батьків до профілактичної роботи та подальшого обґрунтування змісту дидактичної моделі роботи з ними.

Дослідження проводилося на базі громадської організації «Час Життя», яка здійснює соціально-психологічний супровід дітей та сімей, що перебувають у складних життєвих обставинах, зокрема надає відповідні послуги дітям із ВІЛ-інфекцією, дітям із сімей, у яких батьки мають наркотичну або алкогольну залежність, а також дітям ВІЛ-інфікованих батьків. Вибір цієї бази дослідження зумовлений можливістю здійснення комплексної роботи з сім'ями та організації профілактичного супроводу батьків дітей дошкільного віку.

У дослідженні взяли участь 20 батьків дітей дошкільного віку. Для забезпечення порівняльного аналізу вибірку було розділено на дві групи по 10 осіб. До першої групи увійшли 10 батьків дітей, у яких не було виявлено виражених порушень темпоритмічної сторони

мовлення. До другої групи увійшли 10 батьків дітей, у мовленні яких спостерігалися порушення.

Принциповим для організації першого етапу дослідження було використання однакової діагностичної програми для обох груп. Це забезпечувало порівняльний аналіз отриманих результатів та давало можливість визначити, чи існують відмінності між батьками дітей без виражених порушень та батьками дітей із порушеннями темпоритмічної сторони мовлення.

Критерії та показники дослідження. Для діагностики готовності батьків до попередження порушень темпоритмічної сторони мовлення дітей дошкільного віку визначено три взаємопов'язані критерії: когнітивний, мотиваційний та діяльнісний. Кожний критерій характеризується відповідними показниками й оцінюється за допомогою діагностичних методів (табл. 1).

Таблиця 1. – Критерії, показники та методи діагностики готовності батьків до попередження порушень темпоритмічної сторони мовлення

Критерій	Показники	Методи діагностики
Когнітивний	Знання особливостей темпоритмічної сторони мовлення; знання причин, можливих наслідків та способів профілактики її порушень	Авторська анкета «Обізнаність батьків щодо профілактики порушень темпоритмічної сторони мовлення дітей старшого дошкільного віку»; тестові завдання закритого типу
Мотиваційний	Мотивація до профілактики порушень темпоритмічної сторони мовлення дітей; готовність брати участь у профілактичній роботі	Методика ранжування чинників мовленнєвого розвитку дитини; шкала самооцінки готовності батьків до профілактичної роботи
Діяльнісний	Уміння організовувати сприятливе мовленнєве	Карта самоаналізу батьківських дій; експертна оцінка під час бесіди та

Критерій	Показники	Методи діагностики
	середовище; використання профілактичних прийомів у повсякденному житті	виконання діагностичних завдань

Результати дослідження. Наведені результати свідчать про те, що в обох групах переважав середній рівень обізнаності. Серед батьків дітей без порушень темпоритмічної сторони мовлення високий рівень було встановлено у 30% опитаних, середній – у 50%, низький – у 20%. Серед батьків дітей із порушеннями високий рівень продемонстрували 20%, середній – 40%, а низький – 40%. Як видно з результатів дослідження, серед батьків дітей без порушень високий рівень мотиваційної готовності виявлено у 30%, середній – у 50%, низький – у 20%. Серед батьків дітей із порушеннями високий рівень становив 50%, середній – 40%, а низький – лише 10%. Результати показали, що 60% батьків дітей без порушень характеризували власний темп мовлення як переважно спокійний. У другій групі такий варіант обрали лише 30% батьків. Натомість швидкий темп мовлення зазначили 20% батьків першої групи та 50% другої. Отримані результати свідчать про те, що половина батьків дітей без порушень майже ніколи не перебиває дитину під час мовлення. Серед батьків дітей із порушеннями цей показник становив 30%. Часто перебивають дитину 10% батьків першої групи та 30% другої. Результати показали, що 60% батьків дітей без порушень не підганяють дитину під час мовлення. У другій групі відповідний показник становив 30%. Часте підганяння зазначили 10% батьків першої групи та 30% другої.

Отже, аналіз наукових підходів дозволяє визначити профілактику порушень темпоритмічної сторони мовлення як комплексну систему психолого-педагогічних і логопедичних заходів, спрямованих на створення сприятливих умов мовленнєвого розвитку, своєчасне виявлення ризиків, попередження закріплення несприятливих темпоритмічних проявів та формування в дорослих компетентних способів взаємодії з дитиною.

Висновки. За результатами проведеного емпіричного дослідження встановлено, що в обох групах переважав середній рівень обізнаності щодо темпоритмічної сторони мовлення, що свідчить про недостатню систематизованість знань значної частини опитаних батьків. Водночас серед батьків дітей із порушеннями була більшою частка осіб із низьким рівнем когнітивної обізнаності. Це вказує на необхідність

доступного та систематичного інформування батьків про особливості темпу, ритму, плавності мовлення та можливі прояви їх порушень.

Аналіз мотиваційного критерію показав, що батьки дітей із порушеннями темпоритмічної сторони мовлення загалом виявляли більшу готовність до участі у профілактичній роботі та отримання допомоги. Це може бути пов'язано з безпосереднім зіткненням сім'ї з мовленнєвою проблемою дитини та усвідомленням необхідності її подолання. Разом із тим, сама мотивація не забезпечує достатньої ефективності профілактичної роботи без відповідних знань і практичних умінь.

Порівняння особливостей сімейного мовленнєвого середовища засвідчило відмінності між досліджуваними групами. Батьки дітей без виражених порушень частіше характеризували власне мовлення як спокійне та помірне, рідше перебивали або підганяли дитину та частіше надавали їй можливість повністю завершити власне висловлювання. У сім'ях дітей із порушеннями частіше виявлялися швидкий темп мовлення дорослих, перебивання, підганяння дитини та недостатнє надання часу для формулювання відповіді.

Отже, перший етап дослідження показав, що батьки потребують цілеспрямованої психолого-педагогічної та логопедичної підтримки з питань попередження порушень темпоритмічної сторони мовлення. Основними напрямами такої роботи мають стати підвищення рівня обізнаності батьків, формування практичних навичок організації сприятливого мовленнєвого середовища, навчання способів спокійної взаємодії з дитиною, запобігання її прискоренню та перебиванню, а також формування готовності своєчасно звертатися до фахівців.

Список використаних джерел

1. Рібцун Ю. В. Дитина з порушеннями мовленнєвого розвитку. Київ : Літера ЛТД, 2019. 40 с.

2. Савінова Н. В., Берегова М. І. Теоретична і практична логопедія : навчально-методичний посібник. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2026. 264 с.

3. Скляр С. В. Сучасні погляди на сутність заїкання та методи його корекції. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія.* 2018. Вип. 36. С. 118–124.

4. Сильченко В. В., Кордонець В. В., Вахітова А. Б. Заїкання у дітей дошкільного віку, способи корекції та подолання. *Актуальні питання корекційної освіти.* 2017. Вип. 10. С. 307–317.

5. Шебаліна О. О. Просвітницька робота з батьками дітей, які мають порушення мовленнєвого розвитку в умовах ЗДО. Харків : ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2021. 86 с.
6. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет. Київ : Слово, 2015. 672 с.

УДК 376.36-053.4:81'23

Анастасія Митрофанова
викладач кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ВИКОРИСТАННЯ КАЗКИ ЯК ДИДАКТИЧНОГО ЗАСОБУ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ДИСЛАЛІЄЮ

В умовах реалізації концепції Нової української школи особливої актуальності набуває проблема навчання дітей із дислексією. Сучасна педагогічна наука приділяє значну увагу пошуку ефективних способів підтримки таких учнів, оскільки труднощі оволодіння читанням суттєво ускладнюють освітній процес і потребують застосування спеціально дібраних дидактичних засобів.

Дислексія належить до найпоширеніших специфічних порушень навчальної діяльності та характеризується труднощами формування навичок читання. Вона проявляється у недостатній сформованості процесів розпізнавання буквених символів, їх співвіднесення зі звуковими відповідниками, а також у складнощах розуміння прочитаного матеріалу. Такі порушення негативно позначаються не лише на успішності навчання, а й на розвитку особистості дитини, її самооцінці та соціальній адаптації.

Одним із перспективних засобів корекційно-розвивальної роботи з дітьми, які мають труднощі читання, є казка. Вона виступає не лише джерелом емоційного задоволення, а й ефективним педагогічним інструментом, що сприяє розвитку мовлення, мислення, уяви та емоційної сфери. Поєднуючи освітню, виховну та корекційну функції, казка створює сприятливі умови для гармонійного розвитку дитини.

Важливість використання казкового матеріалу зумовлена його значним потенціалом у формуванні та корекції мовленнєвих і

пізнавальних процесів. Завдяки доступності сюжетів та яскравим образам казка стимулює мовленнєву активність, розвиває пам'ять, увагу й логічне мислення.

Особливе значення в роботі з дітьми має казкотерапія. Цей метод дає змогу через образний зміст казок та переживання героїв краще зрозуміти внутрішній світ дитини, допомогти їй усвідомити власні почуття й переживання, а також віднайти конструктивні шляхи розв'язання особистісних проблем. Окрім цього, казкотерапія сприяє вихованню моральних якостей, зокрема доброзичливості, чесності, відповідальності та співчуття, що є важливими передумовами успішної соціалізації молодших школярів [2].

Результативність застосування різних напрямів арттерапії в корекційно-педагогічній практиці підтверджена численними науковими дослідженнями. Значний внесок у розроблення питань музикотерапії здійснили З. Матейнова, Г. Побережна, М. Гріньова; проблеми образотерапії висвітлювалися в працях О. Вознесенської; питання казкотерапії досліджували В. Мурашевський, А. Міллер, особливості танцювально-рухової терапії розглядала Л. Мова.

На думку І. Данилюка, казкотерапія є психолого-педагогічним методом, який використовує казкові сюжети та образи як засіб розвитку творчого потенціалу особистості, розширення її світогляду, внутрішньої інтеграції та вдосконалення взаємодії з навколишнім середовищем.

До використання казок у практиці психологічної допомоги та розвитку дитини зверталися такі відомі вчені й психологи, як Е. Фромм, Е. Берн, Е. Гарднер, тощо. Окремі аспекти застосування казкового матеріалу в освітньому та корекційному процесі досліджували С. Русова, Л. Мова, Н. Савінова, В. Мурашевський та інші науковці [1; 2; 3]. Водночас аналіз наукової літератури засвідчує недостатню розробленість цілісної методичної системи використання казки для корекційного розвитку навичок читання у дітей із дислексією, що зумовлює необхідність подальших досліджень у цьому напрямі.

Сучасний розвиток освіти характеризується активним упровадженням інноваційних підходів, спрямованих на пошук ефективних форм, методів і засобів педагогічного впливу. Їх основною метою є забезпечення повноцінного розвитку особистості дитини, реалізація її права на якісну освіту, виявлення індивідуальних здібностей і створення умов для розкриття потенційних можливостей.

Видатний український педагог В. Сухомлинський наголошував на особливій ролі казки у вихованні дітей. На його переконання, казка є

не лише захопливою розповіддю про вигадані події, а й своєрідним світом, у якому дитина переживає різноманітні життєві ситуації, навчається розрізняти добро і зло, формує власне ставлення до навколишньої дійсності. Учений розглядав казку як дієвий засіб естетичного виховання, що впливає на інтелектуальну, емоційну та вольову сфери особистості. Через художні образи дитина не лише осмислює важливі ідеї, а й глибоко переживає їх на емоційному рівні.

У сучасних лексикографічних джерелах казка трактується як народний або авторський художній твір розповідного характеру, в основу якого покладені вигадані події, персонажі та фантастичні елементи. Водночас аналіз наукової літератури свідчить про відсутність єдиного загальноприйнятого визначення цього поняття. Проблематиці вивчення казки присвячено численні праці фольклористів, етнографів і літературознавців, зокрема О. Казачінер, Л. Прохоренко, Ю. Бойчука та інших дослідників [3].

Важливе місце у сучасній психолого-педагогічній практиці займає казкотерапія. Цей метод базується на використанні казкових сюжетів, образів і символів для розвитку емоційної сфери, творчої уяви та пізнавальної діяльності дітей. Завдяки метафоричному змісту казки допомагають дитині усвідомлювати складні життєві ситуації, аналізувати власні переживання та знаходити способи подолання труднощів. Образи позитивних героїв сприяють формуванню наполегливості, сміливості й відповідальності, тоді як негативні персонажі допомагають розпізнавати та контролювати різні емоційні стани.

Теоретичними передумовами становлення казкотерапії стали наукові праці Б. Беттельхейма, Е. Берна та М.-Л. фон Франц. Подальший розвиток цього напряму отримав у дослідженнях українських учених О. Казачінер, Л. Прохоренко, Ю. Бойчука, Л. Магдисюк, Р. Федоренко, М. Замелюк та інших. Науковці підкреслюють, що використання казкотерапії особливо доцільне у молодшому шкільному віці, коли активно формуються моральні переконання, розвиваються емоційна чутливість та образне мислення [1].

Казкові сюжети сприяють усвідомленню дітьми таких цінностей, як добро, справедливість, дружба, відповідальність, взаємодопомога та чесність. Герої відомих народних і літературних казок демонструють моделі поведінки, які спонукають дитину до аналізу власних вчинків і прийняття морально правильних рішень.

Ефективність використання казки значною мірою залежить від правильного добору змісту. Для дітей молодшого шкільного віку

доцільно обирати твори з доступним сюжетом, зрозумілими образами та чітко вираженою моральною ідеєю. Особливого значення набуває емоційна подача матеріалу педагогом чи батьками, а також самостійне читання казок дітьми, що сприяє розвитку читацьких умінь і мовленнєвої активності.

Технологія навчання та виховання засобами казки охоплює різноманітні види діяльності. До них належать читання та обговорення казкових творів, створення ілюстрацій до прочитаного, театралізація сюжетів за допомогою різних видів театру, проведення ігор-драматизацій, а також виготовлення власних казкових персонажів, книжок або атрибутів для сюжетних постановок. Така діяльність активізує творче мислення дітей, сприяє розвитку мовлення, уяви та комунікативних навичок.

Застосування казки в освітньому процесі позитивно впливає на формування морально-етичних якостей особистості. У дітей розвиваються почуття доброзичливості, любові до ближнього, сміливості, щирості, відданості та поваги до інших людей. Таким чином, казка виступає не лише засобом навчання й розвитку, а й важливим інструментом духовно-морального виховання молодого покоління.

Казка є одним із найулюбленіших і найпоширеніших жанрів усної народної творчості серед дітей. Її зміст ґрунтується на важливих суспільних цінностях, а переважання позитивного фіналу формує в дітей віру в перемогу добра над злом. Головні герої казок зазвичай наділені кращими моральними якостями й протистоять негативним персонажам, які уособлюють несправедливість, жорстокість або інші соціально небажані явища. Саме тому образи позитивних персонажів стають для дітей прикладом для наслідування.

Під час сприймання казкового твору дитина емоційно залучається до розвитку подій, співпереживає героям, оцінює їхні вчинки та формує власне ставлення до моральних ситуацій. Через художні образи вона засвоює норми поведінки, вчиться розрізняти позитивні та негативні риси характеру, а також глибше усвідомлює людські почуття та взаємини [2].

Сучасна освітня ситуація характеризується зниженням навчальної мотивації школярів, що значною мірою пов’язано з наслідками тривалого дистанційного навчання в період карантинних обмежень та воєнного стану. Педагоги відзначають недостатню зацікавленість учнів у здобутті нових знань, опрацюванні додаткової інформації та саморозвитку. У зв’язку з цим актуальним стає пошук педагогічних засобів, здатних активізувати пізнавальну діяльність дітей та підтримувати їх стійкий інтерес до навчання.

Отже, у практиці дошкільної та шкільної освіти казки традиційно використовуються насамперед як ефективний засіб виховання. Вони допомагають формувати моральні якості особистості, розвивати емоційний інтелект, культуру поведінки, гуманні взаємини та позитивне ставлення до навколишнього світу. Разом із тим сучасні педагогічні дослідження доводять, що потенціал казки значно ширший і може успішно реалізовуватися не лише у виховній, але й у навчальній та корекційно-розвивальній роботі з дітьми.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Інклюзивна освіта: навчання та супровід дітей з особливими освітніми потребами. Київ: Кенгуру, 2020. 240 с.
2. Савінова Н. В., Нездатна А. Ю. Індивідуалізація та диференціація в організації логопедичної та психокорекційної допомоги дітям з ООП. Миколаїв : ЧНУ ім. Петра Могили, 2026. 32 с.
3. Трофименко Л. І. Казкотерапія як засіб розвитку мовлення дітей з особливими освітніми потребами. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія : Педагогічні науки.* 2020. Вип. 141. С. 112–118.

УДК: 378.147:811.111:004.9

Валерія Мірошниченко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Тетяна Зубенко
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри англійської філології та перекладу
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ВИКОРИСТАННЯ ПЛАТФОРМИ GAMETIZE ДЛЯ РОЗВИТКУ НАВИЧОК АНГЛОМОВНОГО ЧИТАННЯ: ЦИФРОВІ ЕЛЕМЕНТИ ГЕЙМІФІКАЦІЇ ТА ЇХ МЕТОДИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ

Розвиток навичок читання англійською мовою є важливою частиною іншомовної комунікативної компетентності, оскільки це

передбачає не лише розуміння окремих мовних одиниць, але й здатність критично оцінювати прочитане, визначати головну думку тексту, створювати смислові зв'язки та інтерпретувати повідомлення. Водночас організація навчання читанню потребує методів, які забезпечують регулярну практику, активну участь учнів і стратегії читання. Цифрова гейміфікація – це процес інтеграції ігрових елементів у навчальну діяльність для підтримки послідовності, цілеспрямованості та залученості – може бути одним із способів вирішення цього завдання.

Актуальність проблеми підвищується поширенням цифрових освітніх середовищ, які дають змогу організовувати інтерактивну роботу з текстами, пропонувати завдання різних рівнів складності та забезпечувати зворотний зв'язок. У цьому контексті платформа Gametize становить інтерес завдяки можливості створювати інтерактивні завдання, вікторини, вправи із заповнення пропусків, відкриті запитання, систему балів і досягнень, а також послідовно відкривати навчальний контент [6]. Проте методична цінність таких інструментів визначається не самим фактом використання цифрового середовища, а тим, наскільки вони сприяють досягненню конкретних результатів навчання читання.

Можливості використання цифрової гейміфікації для розвитку читацьких навичок розглядали такі науковці, як Д. К. Чайдір, М. А. Муслім, М. Сусено та Д. Дармахусні, які здійснили систематичний огляд онлайн-платформ для практикування читання англійською мовою як іноземною. Автори проаналізували дослідження різних цифрових засобів, серед яких Kahoot!, Quizizz, Genially, Into the Book, ReadTheory та інші платформи. Результати огляду засвідчили, що гейміфіковані цифрові середовища можуть використовуватися для організації читацької практики, підтримки мотивації та залученості, а також роботи над навчальними результатами [2]. Водночас автори розглядають різні платформи, тому ці висновки не слід автоматично трактувати як безпосередній доказ ефективності саме Gametize.

Окремі емпіричні дослідження підтверджують доцільність поєднання цифрових ігрових механік із конкретними читацькими завданнями. Вчений Г. Бабаї досліджував використання цифрової гри Into the Book для формування стратегій читання другою мовою. У межах експерименту учасники практикували вісім читацьких стратегій, зокрема узагальнення змісту й візуалізацію інформації. Отримані результати виявилися сприятливими для групи, яка працювала з цифровою грою [3]. У свою чергу, Л. Кастільо-Куеста розглянула застосування ігор, створених у Genially, для розвитку

читання й письма англійською мовою. Дослідження продемонструвало позитивну динаміку виконання завдань, пов'язаних із визначенням головної думки та деталей тексту, у групі, яка працювала з ігровими матеріалами [4].

У систематичному огляді дослідників С. Чан і Н. Ло узагальнено результати 30 емпіричних досліджень гейміфікації в навчанні англійської мови. Серед поширених елементів автори виокремлюють бали, значки досягнень, зворотний зв'язок, рівні, індикатори прогресу, рейтинги та сюжетні завдання. Водночас дослідники підкреслюють, що вплив гейміфікації на мотивацію й навчальні результати залежить від способу проєктування та реалізації навчальної діяльності [5]. Це дає підстави розглядати Gametize не як самостійну гарантію покращення читання, а як цифровий інструмент, методичний потенціал якого реалізується за умови відповідності ігрових механік навчальним цілям.

Відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти, читання передбачає виконання різних комунікативних завдань: загальне орієнтування в тексті, пошук конкретної інформації, розуміння аргументації, опрацювання інструкцій і читання для задоволення [1]. Це означає, що методика навчання читання має враховувати мету роботи з текстом та передбачати завдання, які перевіряють різні аспекти його розуміння.

У межах запропонованого підходу використання Gametize доцільно організовувати відповідно до трьох етапів роботи з текстом: перед читанням, під час читання та після читання. Така структура є методичною моделлю організації діяльності, узгодженою з комунікативними цілями читання, а не обов'язковою послідовністю, прямо встановленою Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти.

На етапі перед читанням цифрові завдання спрямовуються на активізацію попередніх знань, прогнозування змісту та визначення мети. Наприклад, після ознайомлення із заголовком учасник може вибрати ймовірну тему тексту, передбачити його основну думку або виконати коротке завдання на ключову лексику. В Gametize для цього можна використати формат вікторини чи запитання з вибором відповіді. Така діяльність допомагає сформувати початкові очікування щодо змісту й підготуватися до цілеспрямованого читання.

На етапі під час читання основну увагу необхідно зосередити на безпосередньому опрацюванні тексту. Відповідні завдання можуть передбачати пошук конкретних фактів, визначення головної думки абзацу, установлення причинно-наслідкових зв'язків, з'ясування

значення незнайомих слів із контексту та співвіднесення тверджень із текстовими доказами. Зокрема, вправи із заповнення пропусків можна використати для перевірки розуміння логічних зв'язків між реченнями, а завдання з фіксованою відповіддю – для пошуку певної інформації. Послідовне відкриття завдань дає змогу організувати читання як тематичний квест, у якому кожен етап передбачає виконання певної читацької дії.

На етапі після читання завдання мають забезпечувати узагальнення, інтерпретацію й оцінювання прочитаного. Учасникам можна запропонувати сформулювати головну думку тексту, написати коротке резюме, пояснити позицію автора або обґрунтувати власний висновок за допомогою прикладів із тексту. Для цього доречно використовувати відкриті запитання, які передбачають не лише вибір правильної відповіді, а й самостійне формулювання та аргументування думки. Бали й досягнення можна пов'язувати з якістю виконання завдань, наприклад із правильним визначенням головної ідеї або належним обґрунтуванням висновку.

Поєднання зазначених етапів дає змогу систематично розвивати кілька взаємопов'язаних навичок: глобальне розуміння тексту, пошукове читання, контекстуальну здогадку, інтерпретацію та критичне осмислення інформації. Важливим елементом цифрового середовища є зворотний зв'язок, який може допомагати не лише визначати правильність відповіді, а й усвідомлювати причини помилки. Наприклад, після неправильної відповіді на запитання про головну думку доцільно запропонувати повернутися до тексту й визначити, яке твердження найповніше відображає його центральний зміст.

Правила використання Gametize передбачають можливість створення різних типів інтерактивних завдань, призначення балів, налаштування зворотного зв'язку, блокування завдань до виконання попередніх етапів, використання досягнень і винагород, а також відстеження активності учасників [6]. Ці функції можуть бути адаптовані до потреб навчання читання. Водночас бали, рейтинги й значки не повинні замінювати оцінювання фактичного розуміння тексту. Висока активність у грі свідчить про участь у діяльності, але не обов'язково підтверджує сформованість читацьких навичок.

Для оцінювання результативності запропонованого підходу доцільно використовувати завдання, спрямовані на визначення головної думки, пошук фактичної інформації, розуміння лексики в контексті, установлення смислових зв'язків і формулювання висновків. За наявності апробації результати таких завдань можна

порівнювати до та після використання цифрового середовища. Додатково можуть аналізуватися завершеність завдань, використання підказок і рефлексивні відповіді учасників. При цьому для обґрунтованого висновку про ефективність методики необхідно враховувати складність текстів, умови виконання завдань і можливість впливу інших навчальних чинників.

Отже, платформа Gametize має методичний потенціал для організації розвитку навичок англомовного читання завдяки поєднанню інтерактивних завдань, послідовного відкриття етапів, балів, досягнень і зворотного зв'язку. Її використання може бути спрямоване на реалізацію різних цілей читання відповідно до Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти та на організацію роботи з текстом до, під час і після читання. Водночас ефективність такого підходу залежить від цілеспрямованого проєктування завдань, відповідності ігрових механік навчальним результатам і належного оцінювання розуміння прочитаного. Перспективу подальшого дослідження становить перевірка впливу розроблених завдань у Gametize на конкретні показники читацької компетентності.

Список використаних джерел

1. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment-Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. URL: https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages/cefr-companion-volume-and-its-language-versions
2. Chaidir D. K., Muslim M. A., Suseno M., Darmahusni D. Online Gamification Platforms for Practicing EFL Students' Reading Skills: A Systematic Review. *English Language and Literature International Conference (ELLiC) Proceedings*. 2023. Vol. 6, No. 1. URL: https://jurnal.unimus.ac.id/index.php/ELLIC/article/view/12565
3. Babaie H. On Digital Game-Based Reading Strategy Training: Implications for L2 Reading Ability Development. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*. 2022. Vol. 23, No. 3. P. 136–155. URL: https://callej.org/index.php/journal/article/view/416 (дата звернення: 15.10.2026).
4. Castillo-Cuesta L. Using Genially Games for Enhancing EFL Reading and Writing Skills in Online Education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*. 2022. Vol. 21, No. 1. P. 340–354. DOI: https://doi.org/10.26803/ijlter.21.1.19
5. Chan S., Lo N. Enhancing EFL/ESL Instruction through Gamification: A Comprehensive Review of Empirical Evidence. *Frontiers*

in Education. 2024. Vol. 9, Article 1395155. DOI: https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1395155

6. Gametize Support. Key Platform Features. Updated October 10, 2025. URL: https://support.gametize.com/hc/en-gb/articles/115002607552-Key-Platform-Features (дата звернення: 15.10.2026).

УДК 376.36:373.3

Наталя Савінова
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Яніна Мороз
здобувачка вищої освіти другого (магістерського) рівня
спеціальності «Спеціальна освіта (Логопедія)»
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ВЗАЄМОДІЯ ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ І ЛОГОПЕДА У ПРОПЕДЕВТИЦІ ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ В УЧНІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Порушення писемного мовлення залишаються однією з найпоширеніших причин шкільної неуспішності молодших школярів: стійкі розлади читання виявляються у 3-10% учнів без тяжких мовленнєвих патологій і майже у третини дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку [1, с. 5]. Для сучасних учнів 1-4 класів ситуацію ускладнюють наслідки пандемії COVID-19 та повномасштабної війни. Освітні втрати, спричинені перериванням навчання, повітряними тривогами, відключеннями електроенергії та нестабільним психоемоційним станом учнів, позначилися, зокрема, на результатах навчання з української мови [2], а хронічна психотравматизація дітей підвищує ризик затримки мовленнєвого розвитку [5, с. 820–826]. За таких умов пропедевтика (попередження) порушень писемного мовлення, яка є значно ефективнішою за їх подальшу корекцію, потребує узгоджених дій учителя початкових класів і логопеда.

Мета даної роботи – узагальнити теоретичні засади взаємодії вчителя початкових класів і логопеда у пропедевтиці порушень писемного мовлення та представити розроблену програму констатувального дослідження.

Теоретичний аналіз проблеми дав змогу сформулювати наступні положення.

По-перше, писемне мовлення формується лише на основі усного. Його передумовами є сформованість фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторони мовлення, зорових і слухових функцій (сприймання, уваги, пам'яті, контролю), просторових уявлень і мисленнєвої діяльності [1, с. 23–24], а також оцінно-контрольних дій, що забезпечують самоконтроль під час читання і письма [4, с. 96].

По-друге, механізми ризику порушень писемного мовлення неоднорідні: у частини дітей провідним є слуховий (фонологічний) дефіцит, в інших – зоровий або їх поєднання [1, с. 60–61]. Для української мови з її фонетичним принципом письма провідне значення мають вади усного мовлення. Це зумовлює потребу в комплексній діагностиці та диференційованому підході до пропедевтики.

По-третє, у сучасних умовах кількість дітей групи ризику зростає через фрагментарну дошкільну мовленнєву підготовку. Дослідження готовності до школи старших дошкільників в умовах воєнного стану засвідчують низький рівень мотиваційної готовності в більшості дітей та неготовність руки до письма в понад третини обстежених [3, с. 151–152].

По-четверте, результативність пропедевтики залежить від системної взаємодії фахівців, яка на практиці нерідко має формальний характер: обмежується епізодичними консультаціями, не передбачає спільного планування та єдиної документації. У взаємодії вчителя і логопеда виокремлено чотири компоненти – організаційний, змістовий, комунікативний і результативний – та запропоновано модель, що включає діагностично-організаційний, корекційно-пропедевтичний і аналітично-прогностичний етапи та ґрунтується на принципах системності, диференційованості, міждисциплінарності й партнерства.

На цій основі розроблено програму констатувального експерименту. Його базами визначено Миколаївський ліцей № 51 та Миколаївську школу № 13. Вибірка охоплює 12 учнів 1–4 класів (6 дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку та 6 – з нормотиповим розвитком), 8 учителів початкових класів і логопеда. Критеріально-показникова база дослідження містить два блоки (табл. 1).

Таблиця 1 – Критерії та методи діагностики

Блок	Критерії	Методи
Передумови писемного мовлення учнів	слухові функції та фонематичні процеси; зорові та зорово-просторові функції; усне мовлення; графомоторні навички та стан писемного мовлення; оцінно-контрольні дії	індивідуальні діагностичні завдання; письмові проби (списування, слуховий диктант, читання) з аналізом специфічних помилок
Взаємодія вчителя і логопеда	організаційний, змістовий, комунікативний і результативний компоненти	анкетування вчителів; бесіда з логопедом; аналіз документації

Виконання кожного діагностичного завдання оцінюється від 0 до 2 балів. За середнім балом визначаються рівні сформованості передумов писемного мовлення: достатній, знижений, низький і дуже низький [1, с. 59] та рівні взаємодії фахівців: партнерський, координаційний, ситуативний і формальний. Вибір двох баз дослідження дасть змогу зіставити стан передумов писемного мовлення в учнів і характер пропедевтичної роботи за різних умов логопедичного супроводу.

Отже, ефективна пропедевтика порушень писемного мовлення в учнів початкових класів можлива лише за умови комплексної діагностики та узгодженої взаємодії вчителя і логопеда, особливо в умовах, коли значна частина дітей не отримала повноцінної дошкільної мовленнєвої підготовки. Перспективою дослідження є проведення констатувального експерименту за розробленою програмою, аналіз його результатів і уточнення на цій основі моделі взаємодії фахівців.

Список використаних джерел

1. Ільяна В. М. Попередження дислексій у дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку : навч.-метод. посібник. Київ : Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, 2014. 120 с.

2. Кисла О. Ф. Стратегії подолання навчальних втрат у учнів молодших класів в умовах воєнного стану. *Науковий журнал Хортицької національної академії.* 2024. № 11. DOI: 10.51706/2707-3076-2024-11-5

3. Руденок А., Дудник К. Результати дослідження готовності дітей до школи під час військового стану. *Психологічні травелоги.* 2023. № 1. С. 147–155. DOI: 10.31891/PT-2023-1-15

4. Савінова Н. В. Коригування мовлення дітей як умова успішного навчання в школі. *Педагогічні науки : зб. наук. праць.* 2009. Вип. 51, Том 1. С. 93–96.

5. Черніченко Л. А., Лемещук М. А. Особливості впливу воєнних дій в Україні на мовленнєвий розвиток дітей дошкільного віку. *Актуальні питання у сучасній науці.* 2024. № 2(20). С. 818–827. DOI: 10.52058/2786-6300-2024-2(20)-818-827

УДК 376-056

Анастасія Нездатна
викладач кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморського національного університету
імені Петра Могили,
аспірантка Інституту спеціальної педагогіки і логопедії
імені Миколи Ярмаченка НАПН України

ФОРМУВАННЯ ДІАЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ: ІНКЛЮЗИВНИЙ ТА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИТКОВИЙ АСПЕКТИ

Сучасні підходи до організації інклюзивного освітнього середовища передбачають створення умов для повноцінної участі дітей з особливими освітніми потребами в різних формах міжособистісної взаємодії. Особливого значення це набуває стосовно дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, для яких труднощі розуміння зверненого мовлення, продукування висловлювань та підтримання комунікативної взаємодії можуть істотно обмежувати можливості соціальної участі. Відповідно, одним із пріоритетних завдань корекційно-розвиткової роботи є формування діалогічної компетентності як інтегрованої здатності дитини до мотивованої, усвідомленої та соціально доречної мовленнєвої взаємодії.

Формування діалогічної компетентності не може обмежуватися розвитком словникового запасу, граматичної будови мовлення або засвоєнням окремих мовленнєвих конструкцій. Його зміст охоплює

формування комунікативної ініціативності, здатності розуміти повідомлення співрозмовника, будувати змістово відповідні репліки, підтримувати тему спілкування, дотримуватися почерговості висловлювань та регулювати власну поведінку відповідно до комунікативної ситуації. Наукові положення Т. О. Піроженко (2004) щодо взаємозв'язку комунікативно-мовленнєвого розвитку, особистісної активності та соціальної взаємодії дошкільника підтверджують необхідність комплексного підходу до розвитку мовлення дитини [1].

Теоретичним підґрунтям організації відповідної роботи є положення про взаємозв'язок мовленнєвого розвитку та соціальної активності дитини, діяльнісний характер становлення мовлення, роль спільної діяльності й педагогічної підтримки у формуванні комунікативних умінь. Зокрема, M. Tomasello (2008) розглядає людську комунікацію як процес, що ґрунтується на спільній інтенційності, спільній увазі та кооперативній взаємодії [2]. Зазначені положення дозволяють обґрунтувати значення спеціально організованих комунікативних ситуацій, у яких дитина не лише використовує мовленнєві засоби, а й узгоджує власні дії та наміри з партнером по спілкуванню.

Важливим для формування діалогічної компетентності є компетентнісний підхід, відповідно до якого результат корекційно-розвиткової роботи визначається не лише обсягом засвоєних мовних засобів, а й можливістю їх функціонального застосування в різних ситуаціях спілкування. Ю. В. Рібцун (2012), досліджуючи застосування компетентнісного підходу в спеціальній дошкільній освіті, акцентує увагу на формуванні мовленнєвої полікомпетентності дітей з особливостями розвитку [3]. Для нашого дослідження це положення є важливим у контексті взаємопов'язаного формування мотиваційних, когнітивно-мовленнєвих, діяльнісних і регулятивних складників діалогічної компетентності.

З метою систематизації змісту корекційно-розвиткового впливу обґрунтовано структурно-функціональну модель формування діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Модель охоплює сім взаємопов'язаних блоків: цільовий, теоретико-методологічний, змістово-компонентний, процесуальний, методико-діяльнісний, організаційно-педагогічний та результативно-оцінювальний. Їх функціональна узгодженість спрямована на забезпечення послідовності формування діалогічних умінь,

диференціації педагогічної допомоги та оцінювання індивідуальної динаміки комунікативного розвитку дитини.

Змістову основу моделі становлять чотири взаємопов'язані компоненти діалогічної компетентності: адаптивно-мотиваційний, когнітивно-мовленнєвий, корекційно-діяльнісний та оцінно-контрольний. Адаптивно-мотиваційний компонент відображає готовність дитини до спілкування, її зацікавленість у взаємодії та прагнення виявляти комунікативну ініціативу. Когнітивно-мовленнєвий компонент охоплює розуміння зверненого мовлення, засвоєння мовленнєвих засобів і здатність будувати змістово пов'язані репліки. Корекційно-діяльнісний компонент передбачає практичне застосування діалогічних умінь у процесі спільної діяльності. Оцінно-контрольний компонент пов'язаний із поступовим формуванням здатності враховувати реакції співрозмовника, оцінювати результативність власних комунікативних дій та здійснювати доступні форми самоконтролю мовленнєвої поведінки.

Реалізація моделі передбачає три взаємопов'язані етапи: адаптивно-мотиваційний, когнітивно-мовленнєвий та корекційно-діяльнісний.

На першому етапі пріоритетним є створення позитивного емоційного досвіду спілкування та формування готовності до комунікативної взаємодії.

Другий етап спрямований на розвиток розуміння мовлення, засвоєння способів побудови діалогічних реплік і встановлення змістових зв'язків між висловлюваннями.

На третьому етапі провідного значення набуває самостійне використання сформованих умінь у різноманітних комунікативних ситуаціях.

Водночас оцінно-контрольні механізми розвиваються протягом усіх етапів відповідно до індивідуальних можливостей дитини.

Практичне забезпечення формування діалогічної компетентності передбачає диференційоване використання відтворювальних, перетворювальних і конструктивних мовленнєво-комунікативних вправ. Відтворювальні вправи спрямовані на засвоєння доступних мовленнєвих зразків; перетворювальні – на їх варіювання відповідно до змісту ситуації спілкування; конструктивні – на самостійне продукування реплік, ініціювання та підтримання діалогу. Поєднання зазначених вправ із сюжетно-рольовими іграми, парною та мікрогруповою взаємодією створює передумови для поступового переходу від педагогічно керованого до більш самостійного спілкування.

Особливе місце в організації корекційно-розвиткової роботи посідає забезпечення наступності між спеціально організованими заняттями та природними ситуаціями спілкування. У цьому контексті перспективним є поєднання очної взаємодії із синхронними й асинхронними формами дистанційної педагогічної підтримки. Теоретичні засади змішаного навчання систематизовано C. R. Graham (2006), який розглядає його як поєднання безпосередньої взаємодії та комп'ютерно опосередкованих форм навчання [4]. Водночас у роботі з дошкільниками з тяжкими порушеннями мовлення провідним механізмом формування діалогічної компетентності залишається безпосереднє міжособистісне спілкування, тоді як дистанційні формати можуть використовуватися для залучення батьків, закріплення мовленнєвих умінь і підтримання систематичності корекційно-розвиткової роботи.

Отже, формування діалогічної компетентності дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення потребує комплексного поєднання мотиваційних, когнітивно-мовленнєвих, діяльнісних і регулятивних аспектів розвитку. Запропонована структурно-функціональна модель визначає теоретико-методичні засади організації цього процесу в інклюзивному освітньому середовищі та створює передумови для диференційованої корекційно-розвиткової роботи. Подальшого дослідження потребує експериментальна перевірка результативності моделі та визначення умов ефективного поєднання очних і дистанційних форм педагогічної взаємодії.

Ключові слова: діалогічна компетентність; тяжкі порушення мовлення; старший дошкільний вік; інклюзивне освітнє середовище; корекційно-розвиткова робота; змішане навчання.

Список використаних джерел

1. Піроженко Т. О. (2004). Психологія комунікативно-мовленнєвого розвитку дитини [Дисертація доктора психологічних наук, Інститут психології імені Г. С. Костюка АПН України].

2. Tomasello M. (2008). Origins of human communication. MIT Press.

3. Рібцун Ю. В. (2012). Застосування компетентнісного підходу у спеціальній дошкільній освіті дітей із ОМЗ. *Вісник Інституту розвитку дитини,* 23, 115–120.

4. Graham C. R. (2006). Blended learning systems: Definition, current trends, and future directions. In: C. J. Bonk & C. R. Graham (eds.),

The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs, p. 3–21.

УДК 376.1-056.264:37.018.43

Марія Берегова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Дар'я Патенко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ФОРМУВАННЯ НАВЧАЛЬНИХ УМІНЬ ТА НАВИЧОК У ДІТЕЙ 1 КЛАСУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ

Сучасний етап розвитку системи освіти України характеризується посиленням уваги до забезпечення якісного навчання дітей з особливими освітніми потребами, створення умов для їх повноцінного розвитку, соціалізації та успішної інтеграції в освітній простір. Особливої актуальності набуває проблема організації навчального процесу дітей із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), оскільки мовленнєві порушення можуть суттєво впливати на формування пізнавальної діяльності, комунікативних умінь, самостійності та готовності до навчання.

Період навчання у першому класі є надзвичайно важливим етапом становлення особистості дитини, адже саме в цей час закладаються основи навчальної діяльності, формуються початкові навчальні уміння та навички, здатність діяти за інструкцією педагога, організовувати власну діяльність, контролювати та оцінювати результати виконання завдань. Для дітей із тяжкими порушеннями мовлення процес формування таких умінь має специфічні особливості та потребує спеціально організованого психолого-педагогічного супроводу [4].

Сучасний освітній простір спрямований на забезпечення рівного доступу до якісної освіти для всіх категорій учнів, зокрема дітей з особливими освітніми потребами. Одним із ключових завдань початкової школи є формування в молодших школярів навчальних умінь та навичок, які забезпечують успішне включення в освітній процес. До таких умінь належать здатність сприймати й виконувати інструкції, планувати власну діяльність, дотримуватися визначеної послідовності дій, взаємодіяти з учителем та однокласниками, а також здійснювати елементарну самооцінку результатів власної праці. Особливої актуальності ця проблема набуває у роботі з першокласниками, які мають тяжкі порушення мовлення, оскільки мовленнєві труднощі нерідко ускладнюють сприймання навчальної інформації, участь у діалозі та формулювання власних висловлювань [3].

Організація дистанційного навчання висуває додаткові вимоги до сформованості навчальних умінь. Учень повинен не лише виконувати освітні завдання, а й орієнтуватися в цифровому середовищі, користуватися технічними засобами навчання, дотримуватися правил онлайн-комунікації та утримувати увагу під час роботи перед монітором. У зв'язку з цим особливого значення набуває адаптація освітнього процесу до потреб дітей з особливими освітніми потребами. Дистанційне навчання потребує не простого перенесення традиційного уроку в онлайн-простір, а спеціального добору змісту, методів роботи, навчальних матеріалів і способів взаємодії з урахуванням індивідуальних можливостей кожної дитини.

Теоретичною основою даного дослідження виступають праці українських науковців у галузі логопедії, спеціальної педагогіки та початкової освіти. Значний внесок у розвиток наукових підходів до вивчення мовленнєвих порушень і корекційно-розвиткової роботи зроблено М. Береговою, Н. Савіновою та М. Шеремет [1; 5]. Дидактичні аспекти організації навчання молодших школярів, розвитку їхньої пізнавальної активності та самостійності висвітлено у працях О. Савченко [4]. Теоретичні засади використання інформаційно-комунікаційних технологій та створення сучасного освітнього середовища досліджувалися В. Биковим. Поєднання положень логопедії, педагогіки та цифрової освіти дозволяє розглядати формування навчальних умінь як багатокомпонентний процес, що охоплює регулятивний, комунікативний і практичний аспекти діяльності школяра [2].

Важливим чинником успішного формування навчальних умінь і навичок є чітка структурованість та передбачуваність освітнього

процесу. Для першокласників із тяжкими порушеннями мовлення особливого значення набуває організація дистанційного уроку за сталою та зрозумілою схемою, яка може включати привітання, ознайомлення з темою та метою заняття, пояснення нового матеріалу, спільне виконання завдань, самостійну діяльність учня та підсумкове обговорення результатів. Регулярне дотримання однакової послідовності етапів сприяє кращому орієнтуванню дитини в навчальному процесі та поступовому засвоєнню правил навчальної діяльності. Доцільним є використання візуального плану заняття у вигляді символів, піктограм або карток, що дозволяє учневі бачити структуру уроку та відстежувати виконані етапи роботи [1].

Як зазначає В. Биков, організовуючи дистанційне навчання, педагог має враховувати не лише змістову складність навчального матеріалу, а й рівень мовленнєвого розвитку дитини. Інструкції повинні бути лаконічними, чіткими та доступними для сприймання. Бажано уникати складних речень, які містять декілька вказівок одночасно. У разі необхідності виконання кількох операцій доцільно пропонувати їх послідовно, переходячи до наступної дії лише після завершення попередньої. Ефективним є подання завдання у вигляді окремих конкретних кроків, що допомагає дитині краще зрозуміти вимоги та уникнути перевантаження. Застосування візуальної підтримки, демонстраційних матеріалів, схем і ключових слів поряд з усним поясненням значно підвищує рівень розуміння навчальних інструкцій [2].

Суттєве значення у процесі навчання має організація якісного зворотного зв'язку. Оцінювання повинно стосуватися не лише правильності отриманого результату, а й особливостей виконання завдання. Важливо звертати увагу на рівень самостійності учня, здатність працювати відповідно до запропонованого алгоритму, уміння звертатися по допомогу та кількість необхідних підказок. Позитивне підкріплення має бути конкретним і спрямованим на відзначення успішних дій дитини. У випадках виникнення труднощів доцільно спростити обсяг роботи, переформулювати інструкцію або надати зразок виконання, поступово знижуючи обсяг допомоги й стимулюючи розвиток самостійності.

Результативність дистанційного навчання значною мірою залежить від узгодженої взаємодії вчителя початкових класів, логопеда, психолога та батьків або опікунів дитини. Спільне використання однакових візуальних позначень, єдиних формулювань правил та зрозумілих способів повідомлення про труднощі створює для дитини стабільне й комфортне освітнє середовище. Роль учителя-логопеда

полягає у доборі доступних мовленнєвих засобів, адаптації інструкцій і завдань відповідно до можливостей учня. Водночас батьки забезпечують організацію робочого простору, підготовку необхідних матеріалів і підтримку дитини під час навчання, не підміняючи її власну діяльність надмірною допомогою [3].

Для відстеження змін у сформованості навчальних умінь доцільно застосовувати систематичне педагогічне спостереження за визначеними показниками діяльності. Зокрема, можна фіксувати здатність учня самостійно розпочинати роботу після отримання інструкції, завершувати запропоновані завдання, користуватися візуальними підказками, повідомляти про труднощі та переносити сформовані способи дій у нові навчальні ситуації. Оцінювання повинно базуватися насамперед на порівнянні поточних результатів із попередніми досягненнями дитини, що дає можливість об'єктивно визначати позитивну динаміку та коригувати подальшу роботу [5].

Отже, успішне формування навчальних умінь і навичок першокласників із тяжкими порушеннями мовлення в умовах дистанційної освіти можливе за умови комплексного педагогічного супроводу, створення доступного цифрового середовища, широкого використання візуальної підтримки, розвитку навчальної комунікації та налагодження продуктивної співпраці між педагогами й батьками. Розроблена дидактична модель може стати теоретичною основою для вдосконалення практики дистанційного навчання дітей зазначеної категорії та розроблення ефективних методичних рекомендацій для фахівців і родин.

Список використаних джерел

1. Берегова М. І., Савінова Н. В., Борулько Д. М. Інклюзивне навчання дітей з порушеннями психофізичного розвитку : навч.-метод. посіб. Миколаїв : Видавець Торубара В. В., 2019. 164 с.

2. Биков В. Ю. Цифрова трансформація суспільства і розвиток комп'ютерно-технологічної платформи освіти і науки України. *Інформаційні технології і засоби навчання.* 2019. Том 70, Вип 2. С. 15–36.

3. Міністерство освіти і науки України. Положення про дистанційну форму здобуття повної загальної середньої освіти : наказ МОН України від 08.09.2020 № 1115. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0941-20 (дата звернення: 12.10.2026).

4. Савченко О. Я. Дидактика початкової освіти : підручник. Київ : Грамота, 2012. 504 с.

5. Логопедія : підручник / за ред. М. К. Шеремет:. 5-те вид., перероб. та допов. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2018. 856 с.

УДК 376.1-056.264:616.896

Наталя Савінова
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Юлія Петрова
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

АЛАЛІЯ ЯК АКТУАЛЬНА ПРОБЛЕМА СУЧАСНОЇ ЛОГОПЕДІЇ

Алалія є складною медико-психолого-педагогічною проблемою, яка потребує комплексного та тривалого корекційного супроводу. Систематична логопедична робота створює передумови для формування мовленнєвої комунікації дитини. Проте рівень досягнутих результатів може бути різним: в одних випадках вдається забезпечити повноцінне спілкування, в інших мовлення обмежується використанням простих мовленнєвих конструкцій.

Комплексний підхід до подолання алалії передбачає розвиток усіх компонентів мовленнєвої діяльності, що водночас позитивно впливає на пізнавальну сферу дитини. Корекційна робота спрямовується не лише на формування мовлення, а й на розширення словникового запасу, розвиток мислення, уваги, пам’яті та підготовку до подальшого навчання у закладі освіти. Важливим завданням є створення підґрунтя для оволодіння дитиною навичками самостійного навчання та подальшого особистісного розвитку.

Значний внесок у розроблення теоретичних і практичних засад корекційно-розвиткової допомоги дітям з алалією зробили українські науковці К. Зелінська-Любченко, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, В. Тищенко, Л. Трофименко, Ю. Рібцун і М. Шеремет. У своїх дослідженнях вони підкреслюють значення предметно-практичної діяльності, розвитку пізнавальних процесів та поетапного

формування мовленнєвої діяльності як основних напрямів логопедичного впливу [1; 2; 3; 4; 5;].

Організація корекційної роботи має враховувати індивідуальні особливості кожної дитини, тому використання шаблонних методик є недоцільним. Вибір дидактичних засобів, вправ і мовленнєвого матеріалу повинен бути гнучким та відповідати рівню розвитку дитини. Не менш важливим є створення сприятливого психологічного середовища, яке мінімізує негативний вплив оточення та сприяє формуванню адекватного ставлення дитини до власних труднощів.

Одним із провідних напрямів корекції алалії є розвиток дрібної моторики рук. Для цього використовуються різноманітні види діяльності: штрихування, розфарбовування, лініювання, нанизування, зав'язування шнурівок та інші вправи для тренування точних рухів пальців. Наукові дослідження свідчать про тісний взаємозв'язок між розвитком моторної та мовленнєвої сфер, тому вдосконалення рухових навичок позитивно позначається на формуванні мовлення.

Корекційно-розвиткову допомогу дітям з алалією доцільно розпочинати якомога раніше, ще в дошкільному віці. Тривале існування мовленнєвого порушення негативно впливає на загальний психічний та особистісний розвиток дитини. Саме тому раннє виявлення проблеми та своєчасне проведення корекційної роботи значно підвищують ефективність формування мовлення і сприяють успішній соціальній адаптації дитини.

Як зазначає К. Зелінська-Любченко, ефективність раннього початку корекційної роботи значною мірою пояснюється віковими особливостями дитини. У молодшому дошкільному віці діти меншою мірою усвідомлюють наявність мовленнєвого порушення й тому легше сприймають корекційний вплив та не відчувають вираженого психологічного дискомфорту. Крім того, їхній життєвий досвід, обсяг знань і потреби в мовленнєвому спілкуванні ще не є надто широкими, а мовлення характеризується відносною простотою граматичної будови та обмеженим словниковим запасом. Саме тому оволодіння мовленнєвими навичками й досягнення рівня розвитку однолітків у цей період відбувається значно швидше. Загалом дошкільний вік вважається найбільш сенситивним періодом для становлення та інтенсивного розвитку мовлення [3].

Це положення стосується не лише дітей з алалією та збереженим інтелектом, але й тих випадків, коли мовленнєве порушення поєднується із затримкою психічного розвитку або інтелектуальною недостатністю. Робота з такими дітьми потребує більшої тривалості та систематичності, оскільки відсутність або значне недорозвинення

мовлення додатково ускладнює процес пізнавального розвитку та негативно впливає на формування інтелектуальних функцій.

У системі корекційно-розвиткової роботи Є. Соботович та М. Шеремет виділяють три взаємопов'язані напрями: формування розуміння зверненого мовлення, розвиток власного активного мовлення та вдосконалення окремих компонентів усного мовлення. Реалізація цих напрямів забезпечує комплексний вплив на всі сторони мовленнєвої діяльності дитини.

Для дітей із моторною алалією характерним є відносно збережений рівень розуміння мовлення. Проте детальне обстеження виявляє певні труднощі в опрацюванні вербальної інформації. Вони можуть проявлятися в недостатньому словниковому запасі, неточному розумінні окремих мовних конструкцій, складних граматичних зворотів, а також у труднощах осмислення зв'язних текстів підвищеної складності. Такі особливості потребують цілеспрямованої корекційної роботи, спрямованої на вдосконалення як імпресивного, так і експресивного мовлення дитини [2; 5].

Важливою особливістю дітей з алалією є обмежені можливості для активного мовленнєвого пізнання навколишнього світу. Через недостатній розвиток експресивного мовлення вони не можуть повною мірою ставити запитання, уточнювати значення нових слів або засвоювати мовні зразки в процесі живого спілкування. Нерідко батьки та близьке оточення, пристосовуючись до мовленнєвих труднощів дитини, суттєво обмежують вербальну взаємодію з нею. Унаслідок цього формується звичка до пасивного сприймання мовлення, що згодом проявляється труднощами в розумінні розгорнутих висловлювань, оповідань і текстів. Такі особливості необхідно враховувати під час організації освітнього та корекційного процесу.

Центральне місце в системі логопедичної допомоги займає розвиток самостійного мовлення дитини. Основними завданнями цього напряму є розширення словникового запасу, формування зв'язного мовлення, удосконалення граматичної будови мовлення та розвиток комунікативних умінь.

Корекційно-розвиткова робота не повинна обмежуватися лише спеціальними заняттями. Вона має інтегруватися в усі види діяльності дитини: гру, побутові ситуації, навчальні заняття та повсякденне спілкування. Кожна життєва ситуація може використовуватися для збагачення словника, розвитку мовленнєвої активності та вдосконалення комунікативних умінь.

На думку Н. Савінової, одним із першочергових завдань педагога є формування в дитини вміння слухати та розуміти казки, оповідання й інші тексти, зміст яких відповідає її віковим особливостям і пізнавальним інтересам. Паралельно необхідно розвивати побутове мовлення, удосконалювати вимову наявних звуків і формувати правильну артикуляцію тих звуків, які відсутні в мовленні дитини [1].

У сучасній логопедичній практиці існують різні підходи до корекції моторної та сенсорної алалії. Серед найбільш відомих в Україні є систематизація диференціальної діагностики алалій Ю. Рібцун та Є. Соботович, спрямовані на комплексний розвиток мовленнєвої діяльності та подолання мовленнєвих порушень [2; 4].

Отже, алалія належить до найбільш складних форм мовленнєвої патології, оскільки охоплює не лише мовленнєву сферу, а й впливає на пізнавальний та особистісний розвиток дитини. Моторна алалія виникає внаслідок органічного ураження центральної нервової системи, яке може відбутися під час внутрішньоутробного розвитку, у процесі пологів або в ранньому постнатальному періоді, що зумовлює недостатню сформованість механізмів породження мовлення та потребує тривалої комплексної корекційної допомоги.

У результаті аналізу наукових джерел встановлено, що моторна алалія є складним системним порушенням мовленнєвого розвитку, яке негативно впливає не лише на формування мовлення, а й на пізнавальну діяльність, комунікативну сферу та загальний психічний розвиток дитини. Ефективність корекційної роботи значною мірою залежить від своєчасного виявлення порушення та раннього початку логопедичного супроводу. Провідне значення у подоланні проявів алалії мають комплексний підхід, індивідуалізація корекційного впливу, розвиток предметно-практичної діяльності, дрібної моторики, мовленнєвого дихання, словникового запасу та зв'язного мовлення. Важливу роль у корекційно-розвитковому процесі відіграє співпраця логопеда, педагогів і батьків, оскільки мовленнєвий розвиток дитини має підтримуватися не лише під час спеціальних занять, а й у повсякденному спілкуванні. Просвітницька робота з батьками сприяє підвищенню їхньої компетентності щодо особливостей розвитку дітей з моторною алалією, формуванню адекватної стратегії взаємодії з дитиною та створенню сприятливих умов для її успішної соціалізації й подальшого навчання.

Список використаних джерел

1. Савінова Н. В. Теорія і практика корекції мовленнєвої діяльності дошкільників з тяжкими порушеннями мовлення : дис. ... д-

ра пед. наук : 13.00.03 / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2013. 486 с.

2. Соботович Є. Ф. Порушення мовного розвитку та шляхи їх корекції : навчально- методичний посібник. Київ : ІСДО, 1995. 204 с.

3. Тарасун В. В. Превентивне навчання дошкільників з порушеннями мовленнєвого розвитку : монографія / Ін-т дефектології АПН України. Київ : ІДАПНУ, 1998. 260 с.

4. Рібцун Ю. В. Розмежування алалій та інших мовленнєвих і немовленнєвих вад. *Народна освіта.* 2012. Вип. 3(18). URL: https://lib.iitta.gov.ua/id/eprint/5839/4/Диференціація_алалій_Рібцун.pdf

5. Логопедія : підручник / М. К. Шеремет та ін. ; за ред. М. К. Шеремет. Вид. 5-те, переробл. та доповн. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2019. 856 с.

УДК 37.06

Наталія Савінова
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Анна Рожко
здобувачка вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОФІЛАКТИКА ПОРУШЕНЬ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ПІДЛІТКІВ У ЗАКЛАДАХ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ

Комунікативна діяльність відіграє важливу роль в особистісному розвитку підлітків, сприяючи процесу їхньої соціалізації та адаптації. У закладах професійної освіти сформованість комунікативних навичок має особливе значення, оскільки забезпечує ефективну взаємодію з однолітками, викладачами та майстрами виробничого навчання. Н. Токарева розглядає розвиток комунікативної поведінки підлітків у контексті особистісного становлення та взаємодії в освітньому просторі [1].

Мовленнєва діяльність базується на застосуванні мовних інструментів для побудови повідомлень, їхньої передачі та інтерпретації. В той же час комунікативна взаємодія охоплює значно ширший спектр міжособистісних стосунків, що зорієнтовані на встановлення контактів, обмін даними та досягнення взаєморозуміння між співрозмовниками.

Комунікативні труднощі можуть проявлятися складнощами у ініціюванні розмови, висловлюванні власних думок, розумінні сенсу слів співрозмовника та конструктивного вирішення конфліктів. У дослідженні Т. В. Павленко [2] до ключових особистісних чинників, що впливають на становлення комунікативних навичок у підлітковому віці, віднесено емпатійність, емоційну стабільність, здатність контролювати власні дії, сором'язливість та дратівливість.

Отже, своєчасне виявлення комунікативних труднощів і їх профілактика є важливими напрямами роботи практичного психолога та педагогічного колективу закладу професійної освіти. Доцільність комплексного підходу до профілактичної роботи зі здобувачами професійної освіти підтверджують O. Bartosha та співавтори [3], які досліджували ефективність цілеспрямованих соціально-педагогічних і психологічних профілактичних програм.

Комунікаційні труднощі у підлітків можуть виникати через поєднання індивідуально-психологічних рис, специфіки міжособистісних взаємин та особливостей освітнього середовища. Одним із факторів, що підвищує ризик, виступає соціальна тривожність, яка проявляється через страх отримати негативну оцінку від оточуючих, невпевненість при соціальних контактах та уникання ситуацій, котрі вимагають спілкування. У роботі B. A. Teachman і J. P. Allen було проаналізовано, що відчуття негативного ставлення з боку однолітків може зумовлювати зростання рівня соціальної тривожності та страху негативної оцінки [4].

Важливу роль відіграють також міжособистісні чинники: конфлікти, відторгнення або негативне ставлення з боку однолітків, недостатня підтримка та негативний досвід дружніх стосунків. У систематичному огляді L. Pickering, J. A. Hadwin і H. Kovshoff встановлено зв'язок між низьким рівнем сприйняття однолітками, негативним досвідом взаємин і підвищеним рівнем соціальної тривожності в підлітків [5]. Такі обставини можуть ускладнювати встановлення контактів, знижувати готовність до участі в груповій діяльності та спонукати до обмеження міжособистісних контактів.

Не менш важливим є вплив освітнього середовища. Несприятливий психологічний клімат, авторитарний стиль викладання, брак належної

підтримки з боку викладачів, а також страх перед осудом можуть обмежувати комунікативну активність підлітків. У своєму систематичному огляді та метааналізі K. Chiu, D. M. Clark та E. Leigh виявили зв'язок між соціальною тривожністю та такими аспектами стосунків із однолітками як: якість дружніх стосунків, соціальне відторгнення та цькування [6]. Тож, запобігання комунікативним труднощам має враховувати не лише індивідуальні риси підлітків, а й особливості їхнього соціального середовища.

Профілактика комунікативних труднощів у підлітковому віці ґрунтується на комплексному підході, що охоплює своєчасне виокремлення проблем, формування навичок ефективної комунікації та забезпечення сприятливого емоційного клімату в закладах освіти. Перш за все необхідно приділяти увагу регулярному моніторингу взаємодії студентів, проводити з ними індивідуальні розмови, групову діяльність та вивчати особливості стосунків в студентському колективі. Якщо виникає потреба, практичний психолог може використовувати діагностичні інструменти, які відповідають віковим характеристикам підліткового віку.

Профілактика комунікативних труднощів у закладах професійної освіти вимагає скоординованої співпраці практичного психолога, викладачів, майстрів виробничого навчання та батьків. Практичний психолог виявляє проблеми у спілкуванні, проводить індивідуальні консультації та групові тренінги, а педагогічні працівники допомагають створити комфортну атмосферу та забезпечують конструктивну комунікацію в освітньому процесі. Особливу увагу варто приділяти використанню професійно спрямованих ситуацій, які дозволяють підліткам тренувати вміння працювати в команді, давати та отримувати зворотний зв'язок, адекватно реагувати на критику та вирішувати конфлікти. Залучення батьків до цього процесу сприяє узгодженню стратегій підтримки підлітків як у навчальному закладі, так і в родинному колі.

До ключових заходів профілактики варто віднести тренінги з комунікативних навичок, колективні завдання для розвитку емпатії та вміння слухати, а також рольові ігри, що моделюють ситуації фахової співпраці. Не менш важливо створювати атмосферу психологічного комфорту для всіх учасників навчального процесу, підтримувати толерантне ставлення до особистих особливостей кожного та уникати будь-яких проявів зневаги чи упередженості.

Отже, психолого-педагогічна профілактика комунікативних труднощів у підлітків має ґрунтуватися на комплексному підході, що поєднує своєчасне виявлення проблем, розвиток комунікативних

навичок і вдосконалення міжособистісної взаємодії в освітньому середовищі. Систематична співпраця психолога, педагогів і батьків створює передумови для успішної соціалізації підлітків, їхньої адаптації до навчальної групи та формування навичок, необхідних для майбутньої професійної діяльності.

Список використаних джерел

1. Токарева Н. Предиктори розвитку комунікативної поведінки школярів підлітково-юнацького віку. *Актуальні проблеми психології в закладах освіти.* 2023. Том 13. С. 77–94. DOI: https://doi.org/10.31812/psychology.v13i.7668
2. Павленко Т. В. Особистісні чинники розвитку комунікативних властивостей підлітків : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2020. 249 с.
3. Bartosha O., Kozubovskyi R., Shandor F., Tovkanets O. Preventing the problem behaviour: the case with Ukrainian vocational high school students. *International Journal of Adolescence and Youth.* 2020. Vol. 25, No. 1. P. 464–478. DOI: https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1674164
4. Teachman B. A., Allen J. P. Development of Social Anxiety: Social Interaction Predictors of Implicit and Explicit Fear of Negative Evaluation. *Journal of Abnormal Child Psychology.* 2007. Vol. 35. P. 63–78. DOI: https://doi.org/10.1007/s10802-006-9084-1
5. Pickering L., Hadwin J. A., Kovshoff H. The Role of Peers in the Development of Social Anxiety in Adolescent Girls: A Systematic Review. *Adolescent Research Review.* 2020. Vol. 5. P. 341–362. DOI: https://doi.org/10.1007/s40894-019-00117-x
6. Chiu K., Clark D. M., Leigh E. Prospective associations between peer functioning and social anxiety in adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Affective Disorders.* 2021. Vol. 279. P. 650–661. DOI: https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.10.055

УДК 376-056.264(043.2)

Ганна Савінова
викладачка кафедри психології
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ПРОБЛЕМИ ДИФЕРЕНЦІАЛЬНОЇ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

У процесі здійснення корекційно-логопедичної роботи з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) необхідно враховувати специфіку психічного розвитку, механізми, симптоматику та структуру мовленнєвого порушення, стан аналізаторних систем з подальшим використанням збережених ланок. У процесі корекції мовленнєвої діяльності диференційований підхід набуває особливої значущості через особливість проявів, структури мовленнєвого порушення, співвідношення рівнів сформованості різних компонентів порушень імпресивного та експресивного мовлення зазначеної категорії дітей (Н. Савінова, 2017) [5].

Одним із найскладніших мовленнєвих порушень є алалія, при якій діти фактично позбавляються здатності до вербального спілкування – через відсутність або недорозвиток мовлення внаслідок органічного ураження мовленнєвих ділянок кори головного мозку, це супроводжується труднощами використання (моторні форми) або розуміння (сенсорні форми) словесних виразів [4].

Н. Савінова зазначає, що реалізація диференційованого підходу при корекції мовленнєвої діяльності потребує від логопеда, психолога та інших фахівців наступного: уміння виділяти найбільш суттєві параметри та оцінювати динаміку психічного та мовленнєвого розвитку з метою забезпечення можливостей переходу дитини з однієї групи до іншої, враховувати зростання мовленнєвих можливостей дитини у процесі корекційної логопедичної роботи; здійснення особистісно-орієнтованого підходу при організації корекційно-розвивального навчання з урахуванням вікових, індивідуальних, специфічних особливостей проявів та механізмів мовленнєвих та немовленнєвих порушень та їх співвідношення у структурі дефекту; уміння виявити та наочно продемонструвати можливості комплексної роботи при корекції мовлення дітей з різною мовленнєвою патологією; забезпечення можливості вибору індивідуального корекційного маршруту [5].

Під час організації диференційованої логопедичної корекції необхідно мати повну інформацію про мовленнєві та пізнавальні можливості дітей, повний аналіз комплексної диференціальної діагностики з урахуванням досліджень клінічної медицини, а також логопедичного, психологічного, педагогічного обстежень. Діагностика є необхідною умовою для чіткого і правильного оформлення логопедичного висновку, диференціації схожих за симптоматикою, але різних за механізмами форм мовленнєвих розладів, встановлення структури провідного порушення та вторинних відхилень у розвитку з урахуванням локалізації та механізмів порушень центральної нервової системи, що, в свою чергу, передбачає проведення кореляційного аналізу мовленнєвих та немовленнєвих симптомів, даних медичного, психологічного, логопедичного обстеження, співвіднесення рівнів розвитку пізнавальної діяльності, мовлення, особливостей сенсомоторного розвитку дитини. За результатами комплексної діагностики стає можливим комплектування дітей у групи з урахуванням виявлених особливостей, а також проведення диференційованої корекції порушень мовлення. Чим раніше розпочинається систематична диференційована корекція мовленнєвої діяльності, яка передбачає удосконалення всієї мовленнєвої системи у цілому через корекцію окремих компонентів мовленнєвої діяльності у взаємозв'язку, тим ефективніше буде здійснюватися соціальна адаптація дітей із ТПМ [5].

Питання диференційної діагностики алалії залишається актуальним у зв'язку зі схожістю симптомокомплексу при різних порушеннях мовленнєвої діяльності [2].

Дослідники алалії (Ю. Рібцун, Є. Соботович, В. Тищенко, Ю. Тубичко М. Шеремет та ін.) дійшли висновку про те, що комплекс мовленнєвих і немовленнєвих симптомів у дітей із алалією негативно впливає не лише на вербальну комунікацію, а й на розвиток пізнавальної діяльності дітей [3].

Діагностику вчені радять проводити поетапно. На першому етапі логопед повинен зібрати анамнестичні дані про дитину, провести бесіди з батьками, спостерігати за діяльністю дитини в групі, сім'ї. При цьому особливу увагу слід звернути на те, що саме спричинило органічні ураження кори головного мозку у внутрішньоутробному, перинатальному періодах та перших трьох роках життя дитини.

На другому етапі відбувається перша зустріч логопеда з дитиною, де одним із важливих завдань є встановлення з нею емоційного зв'язку. Подальша діагностика на цьому етапі повинна бути спрямована на диференціацію алалії від інших мовленнєвих і

психофізичних порушень.

Третій етап: визначення форми алалії. На цьому етапі необхідно звернути увагу на визначення форм і підформ алалії на основі її відмінних характеристик.

Четвертий етап: діагностичне навчання. На цьому етапі логопед проводить поточне спостереження за дитиною у процесі корекційної роботи, визначає динаміку розвитку дитини в умовах корекційного навчання, що дасть змогу уточнити висновок щодо мовленнєвого порушення, обрати диференційовані методики для корекції, урахувати індивідуальні особливості розвитку в дитини та розробити індивідуальну програму подальшої корекційної роботи [5].

Диференційований підхід у процесі корекції порушень мовлення у дітей із ТПМ передбачає диференціальну діагностику порушень мовленнєвого розвитку, урахування етіопатогенезу, механізмів, симптоматики, структури мовленнєвого дефекту, психологічних особливостей дітей (Н. Савінова, 2017) [5].

Отже, диференціальна діагностика різних форм алалії та інших порушень мовленнєво-психічного розвитку є надзвичайно складним процесом, але необхідною складовою логопедичної та корекційної роботи. Лише вміючи правильно визначити форму алалії, зрозуміти психологічні механізми, що їх обумовлюють, особливості психофізичного та мовленнєвого розвитку дітей з алалією, логопед може планувати та здійснювати корекційно-розвивальну роботу за всіма напрямками.

Список використаних джерел

1. Соботович Є. Ф. Вибрані праці з логопедії / уклад.: Тищенко В. В., Линдіна Є. Ю.. Київ : Вид. дім Дмитра Бураго, 2015. 305 с.

2. Тищенко В. В. Диференційна діагностика алалії та інших порушень психофізичного розвитку. *Актуальні проблеми логопедії.* 2011. Вип. 18. С. 246–249. URL: http://www.irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?Z21ID=&I21DBN=UJRN&P21DBN=UJRN&S21STN=1&S21REF=10&S21FMT=JUU_all&C21COM=S&S21CNR=20&S21P01=0&S21P02=0&S21P03=IJ=&S21COLORTERMS=1&S21STR=Ж72786

3. Зелінська-Любченко К. О. Мовленнєва діяльність дошкільників із моторною алалією. *Актуальні питання корекційної освіти. Серія : Педагогічні науки.* 2016. Вип. 8. С. 300–309.

4. Рібцун Ю. В. Розмежування алалій та інших мовленнєвих і немовленнєвих порушень : професійний довідник учителя-логопеда ДНЗ. Харків, 2013. С. 139–146.

5. Савінова Н. В. Логодіагностика та логокорекція мовленнєвої діяльності дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Миколаїв : Іліон. 2017. 261 с.

6. Шеремет М. К., Манько Н. В. До проблеми ранньої діагностики та корекції відхилень у мовленнєвому розвитку дітей перших трьох років життя. *Підвищення ефективності логопедичної роботи в умовах здійснення дошкільної та початкової освіти: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції.* Херсон : Айлант, 2006. С. 105–109.

УДК 378.016:376.011.2-057.875-056.264](043.2)

Наталія Савінова
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ОСВІТНІ ТА ТЕХНІЧНІ ІННОВАЦІЇ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ-ЛОГОПЕДІВ

Імплементація компетентнісного підходу в практику сучасної вищої освіти України визначає необхідність формування інтегральної, загальних та спеціальних (фахових) компетентностей, актуалізує інноваційні процеси, нові технічні засоби, спрямовані на практико-орієнтовану підготовку здобувачів вищої освіти відповідно до вимог державних освітніх стандартів.

Компетентнісно-орієнтований підхід акцентує увагу на кінцевому результатові вищої освіти, при якому результат розглядається не як сумарне сприйняття й запам'ятовування інформаційно-текстової продукції, а як здатність майбутнього фахівця знаходити рішення в сучасних професійних викликах та соціальних ситуаціях особистісно-життєвого простору.

Практико-орієнтований підхід за умов компетентнісної освіти, в процесі якого визначається якість отриманих освітніх результатів, має актуалізувати їх практичне упровадження за межами освітньої системи. Проблематика, зміст, тематика освітніх компонентів залежать від професійного спрямування та вибору здобувачів освіти, спрямованості їхньої індивідуальної освітньої траєкторії [3].

За цих умов зростає роль дистанційного навчання, що вимагає вивчення практик його провадження, розробки відповідних технологічних кроків його реалізації у закладах вищої освіти, застосування не тільки нового покоління інформаційно-освітніх ресурсів, але й способів трансформації навчальної інформації. Практика застосування дистанційного навчання в синхронному та асинхронному форматах змінює форми, прийоми освітнього процесу у закладах вищої освіти, сприяє інтенсифікації освітнього процесу за допомогою дистанційних технологій, покращує інформаційно-ресурсне забезпечення.

Головним завданням закладів вищої освіти, що готують фахівців спеціальної освіти є забезпечення здобувачів у мінімальні терміни максимально необхідним обсягом науково-теоретичних та практико-орієнтованих знань, що відповідають вимогам державного стандарту підготовки до майбутніх фахівців спеціальності Спеціальна освіта.

Moodle (Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment) як середовище дистанційного навчання використовуєтья для створення якісних дистанційних курсів у процесі підготовки майбутніх логопедів у Чорноморському національному університеті імені Петра Могили.

Цей програмний продукт використовується в понад 100 країнах світу університетами, школами, компаніями та викладачами. За своїми можливостями Moodle дає можливість викладачам налаштувати його провадження під особливості кожного освітнього компонента, доповнити необхідними матеріалами.

Переваги Moodle в процесі підготовки майбутніх учителів-логопедів:

– створює можливості до адаптування щодо конкретної освітньої програми;

– дозволяє організувати навчання в активній формі, у процесі спільного вирішення освітніх завдань, обміну досвідом;

– презентує широкі можливості для комунікації: обмін файлами будь-яких форматів, розсилка, форум, чат, можливість рецензувати роботи, внутрішня пошта тощо;

– дозволяє використовувати динамічну систему оцінювання;

– представляє інформація про роботу здобувачів (активність, час і зміст роботи, портфоліо);

– відповідає розробленим стандартам і надає можливість вносити зміни;

– програмні інтерфейси забезпечують можливість роботи здобувачам у різний час за різних фізичних можливостей.

У системі Moodle при підготовці логопедів використовуються різни

типи форматів: форум, структура (змістові модулі та вкладки без прив'язки до календаря), календар (змістові модулі та вкладки з прив'язкою до календаря). Освітній компонент може містити довільну кількість ресурсів (посилання на веб-сторінку викладача, посилання на файли, електронні каталоги, підручники, посібники тощо) та довільну кількість інтерактивних елементів курсу.

Варіюючи поєднанням різних елементів курсу, викладач ОП Логопедія та психокорекційний супровід організовує вивчення матеріалу таким чином, щоб зміст, форми, прийоми навчання відповідали цілям і завданням конкретного лекційного або семінарського заняття. Усі елементи курсу можна оцінювати, зокрема за представленими шкалами, створеними викладачем у межах єдиної 100-бальної шкали оцінювання. Усі оцінки можна переглянути на сторінці оцінок курсу, яка має безліч налаштувань щодо способу відображення та групування оцінок [1].

Для викладача з освітнього компоненту існує зручна сторінка перегляду останніх змін у курсі, де за обраний проміжок часу викладач може побачити нових зарахованих студентів, нові повідомлення на форумах, завершені спроби навчальних і контрольних матеріалів та інші елементи курсу.

Площадка дистанційного навчання використовувалася як одна з форм самостійної роботи студентів.

За відомої сукупності прийомів навчання для дистанційного навчання викладачі ОП Логопедія та психокорекційний супровід використовують демонстрації, ілюстрації, пояснення, розповіді, бесіди, вправи, розв'язування професійних ситуацій, презентації теоретичного матеріалу, письмові роботи, повторення. Найширше використовуються інтерактивний, інформаційно-рецептивний та репродуктивний методи навчання у поєднанні з проблемним, метод професійних проектів.

Варто акцентувати увагу на низці принципів, які забезпечують ефективність дистанційного навчання як форми самостійної роботи студентів, одним із яких є активне залучення студентів до процесу здобуття знань. Цей процес перетворює їх на активних учасників, які транслюють власні ідеї під обговорення творчих проектів, завдань, отриманих зауважень та власного досвіду. Наступний принцип, що забезпечує ефективність дистанційного навчання як форми самостійної роботи студентів, – гнучкість, яка дозволяє викладачам створювати та адаптувати завдання, що відповідають потребам кожного здобувача. Стереотип авторитарності викладача, у даному випадку, зводиться до нуля, утверджуючи гуманістичний стиль

відносин «викладач – студент». Метою індивідуального підходу до навчання є всебічне сприяння тому, щоб помітити в кожному студентові його найсильнішу сторону, підтримати віру в свої сили.

Дистанційні курси є інтерактивною формою навчання, що сприяє активізації освітнього процесу, а також самостійної роботи студентів. Їхнє використання покликане забезпечити підвищення успішності. Під час використання дистанційних курсів задіяні різні інформаційні та комунікаційні технології, а застосування кожної технології залежить від цілей і завдань, поставлених перед дистанційним курсом.

Серед позитивних аспектів використання нових інформаційних технологій, дистанційного навчання у сфері підготовки здобувачів ОП Логопедія та психокорекційний супровід можна виділити наступні:

– на основі врахування індивідуальних запитів здобувачів досягти максимальної диференціації та індивідуалізації навчання;

– розвиток навичок самонавчання та дослідницької роботи;

– скорочення часу на вивчення окремих курсів без шкоди для якості засвоєння матеріалу;

– формування комунікативних навичок, культури професійного спілкування.

Щодо програми Moodle, яка реалізує дистанційне навчання на спеціальності «Спеціальна освіта (Логопедія)», слід зазначити основні вимоги до розробки освітніх матеріалів ОК:

1) зміст матеріалів, структурований та систематизований відповідно до вимог до конкретної системи дистанційної освіти;

2) електронну форму подання;

3) відповідність спеціальним вимогам програмного та технічного забезпечення системи дистанційної освіти (щодо обсягу даних, підтримуваних технологій доступу тощо).

Для студентів інформаційна система надає такі можливості, які підвищують якість освіти та отриманих освітніх результатів:

– on-line-доступ до всіх матеріалів навчальних дисциплін (конспекти лекцій, електронні підручники, посилання на джерела) з будь-якого комп'ютера, що має доступ до мережі Інтернет;

– можливість дистанційного проходження тестів, виконання завдань та творчих робіт;

– можливість покращення своїх результатів шляхом багаторазових спроб у межах навчальних дисциплін;

– онлайн-спілкування з викладачами за допомогою форумів, реалізованих на порталі;

– об'єктивність системи оцінювання завдяки впровадженню в системі процедури автоматичного оцінювання з дисципліни;

– перегляд сформованих системою результатів освоєння курсу.

Для викладачів інформаційна система надає можливості, пов'язані з організацією навчально-методичного матеріалу:

– інструмент для формування освітніх компонентів та дисциплін (структурування навчальних матеріалів та переведення їх в електронний формат;

– формування електронних підручників, доступних для студентів з будь-якого комп'ютера, що має доступ до мережі Інтернет;

– розробка тренажерів та тестів із можливістю їх проходження on-line або дистанційно);

– on-line-спілкування зі студентами для отримання зворотного зв'язку з метою перегляду змісту або структури навчальної дисципліни [4].

Вочевидь, головну роль у процесі підготовки майбутніх логопедів відіграє і відіграватиме викладач, його особистість та кваліфікація, практичний досвід. Здобувач навчається відповідно до власного темпу, особистісних особливостей та освітніх потреб, уподобань і технічних можливостей через необхідність використовувати в процесі майбутньої професійної діяльності сучасні технології, тобто паралельно освоювати навички, які згодом стануть у нагоді в логопедичній практиці. Індивідуальний темп освітньої діяльності студента, різний спосіб сприйняття та засвоєння навчального матеріалу, безсумнівно, є складовими сучасної компетентнісно-орієнтованої освіти [2].

Серед недоліків дистанційного навчання можна виділити відсутність особистого спілкування між викладачем і студентом. При цьому наявність особистої мотивації, вміння навчатися самостійно створюють можливості динамічного засвоєння професійних знань і умінь.

Запровадження та розвиток інноваційних форм навчання здобувачів вищої освіти є динамічним і продуктивним засобом вирішення актуальних проблем компетенністно-орієнтованої вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Савінова Н. В., Берегова М. І. Теоретична і практична логопедія : навчально-методичний посібник. Миколаїв : Вид-во ЧНУ ім. Петра Могили, 2026. 264 с.

2. Савінова Н., Берегова М. Дидактико-практична підготовка майбутніх корекційних педагогів до роботи в умовах освітнього інклюзивного простору : монографія . Одеса : Видавничий дім

«Гельветика», 2021. 260 с.

3. Савінова Н. В. Компетентнісна парадигма диференційованої логопедичної корекції. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка.* 2023. Вип. 45. С. 93–98.

4. Савінова Н. В., Карпенко К. М. Цифрова компетентність вчителя-логопеда як показник професійної ідентичності у сучасних освітніх викликах. *Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2025. Вип. 49. С.136–143. DOI: https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2025.49.21

УДК 376-056.34

Наталя Савінова
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Анастасія Токаренко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
Миколаїв, Україна

ОСОБЛИВОСТІ СФОРМОВАНОСТІ НОМІНАТИВНОЇ ТА ПРЕДИКАТИВНОЇ ЛЕКСИКИ У ДІТЕЙ ІЗ РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА

У сучасній спеціальній педагогіці та логопедії актуальною залишається проблема формування активної лексики у дітей з розладами аутистичного спектра (РАС). Розвиток активного словника є важливою передумовою становлення мовленнєвої діяльності, оскільки забезпечує можливість самостійно називати предмети та дії, висловлювати власні потреби, будувати фразові висловлювання та встановлювати комунікативну взаємодію з оточенням. Недостатня сформованість лексичної сторони мовлення обмежує комунікативні можливості дітей з РАС та ускладнює їхню участь у навчальній, ігровій та повсякденній діяльності.

Особливості мовленнєвого розвитку дітей з РАС характеризуються нерівномірністю засвоєння та використання лексичних одиниць. Зокрема, дитина може розуміти значення певних слів, проте відчувати труднощі з їх самостійною актуалізацією у відповідних комунікативних ситуаціях. Проблему обстеження мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями розглядає Н. Базима, звертаючи увагу на необхідність вивчення особливостей їхньої мовленнєвої діяльності [1]. Важливі аспекти психолого-педагогічного супроводу дітей з аутизмом висвітлено у працях К. Островської та Т. Скрипник, які розкривають особливості їхнього розвитку та комунікативної взаємодії [3; 6].

Особливого значення у структурі активного словника набувають номінативна та предикативна лексика. Номінативна лексика забезпечує можливість називати предмети, об'єкти та явища навколишнього середовища, тоді як предикативна відображає дії, стани та процеси. Засвоєння та функціональне використання цих компонентів словника створює основу для побудови фразового мовлення, розширення змісту висловлювань і розвитку комунікативної активності. Водночас труднощі самостійного використання дієслів можуть обмежувати можливості дитини не лише називати дії, а й описувати події, повідомляти про власні наміри та формулювати зв'язні висловлювання.

З огляду на зазначене, актуальним є дослідження особливостей сформованості номінативної та предикативної лексики у дітей із РАС, зокрема визначення рівня їхнього розвитку, характерних труднощів засвоєння та самостійного використання. Порівняльний аналіз цих компонентів активного словника дозволяє виявити найбільш уразливі аспекти лексичного розвитку та обґрунтувати напрями індивідуалізованої логопедичної роботи, спрямованої на активізацію словникового запасу й удосконалення комунікативно-мовленнєвих умінь дітей з РАС.

Активна лексика є важливою складовою мовленнєвої діяльності дитини та охоплює сукупність слів, які вона здатна самостійно та усвідомлено використовувати для вираження власних думок, потреб і намірів у процесі спілкування. На відміну від пасивного словника, що забезпечує розуміння значень слів, активний словник передбачає їх практичне використання у відповідних комунікативних ситуаціях. Н. Базима, досліджуючи особливості мовленнєвого розвитку дітей з аутистичними порушеннями, актуалізує необхідність комплексного вивчення їхніх мовленнєвих можливостей [1]. Важливість розвитку

комунікативної функції мовлення дітей із РАС також висвітлюється у праці В. Бочелюка, М. Панова та І. Жадленко [2].

У структурі активного словника особливе місце посідають номінативна та предикативна лексика, які виконують взаємопов'язані функції у процесі формування мовленнєвих висловлювань. Номінативна лексика охоплює насамперед іменники, що позначають предмети, об'єкти та явища навколишнього середовища. Її засвоєння забезпечує можливість називати об'єкти найближчого оточення, розпізнавати їх за характерними ознаками та використовувати відповідні слова у спілкуванні. Предикативна лексика представлена переважно дієсловами, які позначають дії, стани та процеси. Вона відіграє важливу роль у побудові фразового мовлення, оскільки дозволяє встановлювати змістові зв'язки між предметами та діями, описувати події й формулювати власні висловлювання.

Формування зазначених компонентів словника у дітей із РАС може відбуватися нерівномірно. Зокрема, засвоєння назв знайомих предметів не завжди супроводжується здатністю самостійно використовувати їх у нових ситуаціях, тоді як актуалізація дієслів може становити додаткові труднощі через необхідність співвіднесення слова з відповідною дією або процесом. Мовленнєві реакції дітей нерідко мають ситуативний характер, потребують додаткових підказок і можуть супроводжуватися повторенням почутих слів чи мовленнєвих конструкцій. У працях К. Островської та Т. Скрипник розкриваються особливості розвитку дітей з аутизмом, які необхідно враховувати під час організації індивідуалізованої психолого-педагогічної допомоги [3; 6].

Таким чином, сформованість номінативної та предикативної лексики визначається не лише обсягом засвоєних слів, а і здатністю дитини самостійно та доречно використовувати їх у мовленні. Вивчення цих компонентів активного словника дозволяє встановити характерні труднощі лексичного розвитку дітей із РАС та визначити напрями логопедичної роботи, спрямованої на активізацію слововживання і розвиток фразового мовлення.

У межах даного дослідження нами було проведено констатувальний експеримент, спрямований на визначення стану сформованості активної лексики у дітей із розладами аутистичного спектра. До дослідження було залучено 12 дітей віком від 5 до 8 років із РАС. Особливу увагу приділено вивченню номінативного та предикативного словників як важливих складових лексичної сторони мовлення.

Аналіз результатів констатувального дослідження засвідчив

недостатню та нерівномірну сформованість номінативної та предикативної лексики у дітей із розладами аутистичного спектра. За результатами діагностики номінативного словника достатній рівень виявлено у 16,7% обстежених дітей, середній – у 41,7%, низький – у 41,7%. Високого рівня не зафіксовано. Якісний аналіз виконання діагностичних завдань показав, що діти краще справлялися з називанням знайомих предметів за окремими зображеннями. Водночас необхідність самостійно використовувати слова в ігрових ситуаціях, називати частини цілого або актуалізувати менш знайомі лексичні одиниці викликала додаткові труднощі. Характерними особливостями були обмеженість активного предметного словника, неточність слововживання, використання ехолалічних відповідей та потреба в додатковій допомозі дорослого.

Більш виражені труднощі встановлено під час дослідження предикативної лексики. Низький рівень сформованості дієслівного словника виявлено у 58,3% дітей, середній – у 41,7%. Високого та достатнього рівнів не зафіксовано. Під час виконання завдань діти відчували труднощі з називанням дій, встановленням зв'язків між предметами та їх функціональним призначенням, а також самостійним використанням дієслів у відповідних мовленнєвих ситуаціях. У низці випадків замість дієслова вони називали предмет або повторювали запропоновану дорослим мовленнєву конструкцію.

Отримані результати свідчать про значні труднощі самостійної актуалізації активної лексики в обстеженій групі дітей із РАС. Особливої уваги потребує недостатня сформованість дієслівного словника, що може ускладнювати побудову фразових висловлювань, опис подій та використання мовлення для реалізації комунікативних намірів. Якісний аналіз діагностичних завдань дозволив виявити обмеженість активного словника, недостатню самостійність слововживання, труднощі актуалізації дієслів та залежність мовленнєвих реакцій від додаткової педагогічної підтримки. Зазначені особливості можуть негативно позначатися на розвитку фразового мовлення та здатності дітей використовувати засвоєні слова у повсякденному спілкуванні.

Таким чином, результати констатувального дослідження обґрунтовують необхідність диференційованої та індивідуалізованої логопедичної роботи з дітьми із РАС. Особливу увагу доцільно приділяти формуванню предикативного словника, розширенню активної лексики та розвитку навичок її самостійного використання. Перспективним напрямом подальшої корекційно-розвивальної роботи є застосування візуальної підтримки, інтерактивних технологій та

спеціально організованих комунікативних ситуацій, спрямованих на поступовий перехід від називання окремих слів до побудови самостійних мовленнєвих висловлювань.

Отже, результати теоретичного аналізу та констатувального дослідження засвідчили нерівномірність сформованості номінативної та предикативної лексики у дітей із розладами аутистичного спектра. Встановлено, що в обстеженій групі діти краще актуалізували назви знайомих предметів, тоді як самостійне використання дієслів викликало значні труднощі. Недостатня сформованість предикативного словника, ситуативність слововживання та залежність від додаткової допомоги дорослого можуть ускладнювати побудову фразових висловлювань і розвиток комунікативно-мовленнєвої діяльності.

Отримані результати підтверджують необхідність диференційованого та індивідуалізованого підходу до організації логопедичної роботи з дітьми із РАС. Особливу увагу доцільно приділяти розвитку дієслівного словника, активізації самостійного слововживання та формуванню навичок функціонального використання лексичних одиниць у різних комунікативних ситуаціях.

Список використаних джерел

1. Базима Н. В. До проблеми обстеження стану мовленнєвого розвитку у дітей з аутистичними порушеннями. *Логопедія.* 2011. № 1. С. 5–10.

2. Бочелюк В., Панов М., Жадленко І. Психолого-педагогічні особливості корекційної роботи з розвитку комунікативної функції дітей з розладами аутичного спектру молодшого шкільного віку. *Перспективи та інновації науки.* 2021. №. 5(5). С. 725–734. URL: https://perspectives.pp.ua/index.php/pis/article/view/788

3. Островська К. О. Засади комплексної психолого-педагогічної допомоги дітям з аутизмом : монографія. Львів : Тріада плюс, 2012. 520 с.

4. Савінова Н. В. Інноватика в логопедії. *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology.* 2015. III(36), Issue: 74. С. 51–55.

5. Савінова Н. В., Нездатна А. Ю. Діалогічна активність у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. *Inclusion and Diversity.* 2026. № 7. С. 59–62.

6. Скрипник Т.В. Феноменологія аутизму : монографія. Київ : Фенікс, 2010. 320 с.

УДК 376-056.264

Марія Берегова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Поліна Усік
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ТЕОРЕТИКО-ПРАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ЛОГОПЕДІВ ДО ЗДІЙСНЕННЯ КОМПЛЕКСНОЇ ОЦІНКИ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ООП

Розвиток інклюзивної освіти в Україні посилює потребу в фахівцях, які не тільки виявляють проблеми з мовленням, а й повністю оцінюють особливості спілкування дитини, визначають її поточні освітні потреби та беруть участь у плануванні відповідної підтримки. Особливо важливо це в роботі інклюзивно-ресурсних центрів, де результати оцінки мають бути чіткими, обґрунтованими й корисними для подальшого навчання дитини. Нормативні основи методичного забезпечення комплексної оцінки дітей з особливими освітніми потребами визначені, зокрема, в документах Міністерства освіти і науки України [1].

Комплексна оцінка мовлення враховує не лише ті труднощі, які виникають, а й ті можливості, які має дитина. Вона враховує те, як дитина розуміє мову, як використовує її, які вимоги до спілкування у нього є та як вона взаємодіє з оточенням. Такий підхід дає загальніше уявлення про розвиток мовлення дитини та допомагає визначити, в яких напрямках потрібно продовжувати роботу. Важливо, щоб результати оцінки не використовувалися шаблонно, а допомагали вчителям та батькам отримувати поради, вибирати найкращі методи підтримки дитини та зв’язувати дії усіх, хто беруть участь у навчальному процесі.

Водночас якість загальної оцінки значною мірою залежить від професійних знань логопеда, його здатності вибирати правильні методики діагностики, спостерігати за тим, як дитина відчуває себе у комунікації, аналізувати отримані дані та враховувати їх разом з

іншими інформаціями про розвиток дитини. Це потребує не лише засвоєння теорії, а й набрання досвіду, який потрібен для роботи з дітьми, у яких є різні навчальні потяги. Важливо також уміти спілкуватися з батьками та іншими спеціалістами, бо злагоджені дії всіх збільшують шанси на виявлення правильних способів допомоги дитині. Отже, актуальність даного дослідження полягає в тому, щоб краще підготувати майбутніх логопедів до того, щоб вони могли проводити комплексну оцінку мовлення дітей з особливими умовами навчання.

Стандарт вищої освіти для спеціальності 016 «Спеціальна освіта» встановлює певні норми, які мають бути виконані під час навчання фахівців у цій галузі [2]. Тому важливо правильно обґрунтувати методи навчання, які поєднують теорію з практикою, вчити аналізувати реальні робочі ситуації та формувати готовність застосовувати набуті знання під час виконання функцій у центрах інклюзивної освіти, визначити провідні методологічні положення професійного становлення майбутніх логопедів щодо проведення всебічного оцінювання мовленнєвого поступу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) у середовищі ІРЦ.

Професійне формування майбутнього логопеда у сфері діагностики мовленнєвого розвитку становить комплексний багатоскладовий процес. Він передбачає опанування науково-теоретичних відомостей щодо закономірностей становлення мовлення, розуміння будови й характерних ознак мовленнєвих розладів, застосування діагностичних методик, здатність налагоджувати взаємодію з дитиною та інтерпретувати підсумки спостережень. Водночас майбутній спеціаліст повинен розуміти, що показники окремого діагностичного завдання не можуть слугувати самостійним підґрунтям для формулювання узагальненого висновку. Вони мають бути співвіднесені з відомостями анамнезу, інформацією, отриманою від батьків, результатами спостережень у різноманітних обставинах і даними, наданими іншими фахівцями.

Однією з організаційно-методичних основ професійної підготовки виступає системність. Вона охоплює поетапний розвиток компетентностей: від усвідомлення цілей і стадій діагностування – до визначення релевантних завдань, здійснення обстеження, опрацювання зібраної інформації та обґрунтування підсумкових суджень. Навчально-методичні завдання доцільно проєктувати таким чином, аби здобувачі освіти усвідомлювали залежність між призначенням оцінювання, індивідуальними характеристиками дитини та обґрунтованістю вибору певного діагностичного інструментарію.

Зокрема, перед використанням завдань для перевірки розуміння мовлення, адресованого дитині, необхідно оцінити зрозумілість інструкції, умови комунікативної взаємодії, потенційні сенсорні або комунікаційні перешкоди, а також спосіб, за допомогою якого дитина здатна продемонструвати свою відповідь.

Вагоме значення має також засада індивідуалізації. Діти з ООП можуть характеризуватися відмінностями в робочому темпі, особливостях інформаційного сприйняття, ступені розвитку мовленнєвих навичок, застосуванні засобів альтернативної та додаткової комунікації, рівні витривалості й особливостях реагування на незнайоме оточення. Відповідно, підготовка майбутніх логопедів має передбачати опанування способів модифікації інструкцій, відбору доступного дидактичного матеріалу, планування перерв і належного врахування невербальних засобів комунікативної поведінки. Зазначені модифікації покликані забезпечувати виявлення дійсного потенціалу дитини, не спричиняючи водночас зміни сутності оцінюваного показника.

Для втілення визначених принципів доцільним видається інтегрування лекційних форматів із практикоорієнтованими методами підготовки. Опрацювання професійних ситуаційних кейсів сприяє формуванню в студентів здатності аналізувати описи конкретних обставин, установлювати дефіцит необхідних відомостей, конструювати уточнювальні запити та аргументувати добір діагностичних методик. Симуляція процедури оцінювання забезпечує можливість практичного опанування алгоритму зустрічі, налагодження взаємодії, надання інструктивних пояснень, відстеження поведінкових реакцій дитини та документування отриманих показників. Після завершення практичного завдання доцільно передбачити рефлексивне обговорення, спрямоване на визначення аргументованості ухвалених рішень, виявлених ускладнень і можливих коректив подальшої професійної діяльності.

Практикоорієнтоване значення має опрацювання навчальних форм спостереження та прикладів документування отриманих даних. Студенти можуть набувати вмінь, розмежовувати безпосередньо зафіксовані факти й суб’єктивні інтерпретації, характеризувати ресурси дитини та встановлювати компетентності, які потребують додаткового дослідження. Водночас необхідно утримуватися від категоричних суджень на підставі недостатнього обсягу відомостей і послуговуватися фаховою, етично виваженою термінологією. Самостійного розгляду потребують питання захисту конфіденційних відомостей про дитину та її сім’ю, коректної взаємодії з батьками й

запобігання застосуванню висловлювань, що можуть спричиняти стигматизацію.

Додатковим вектором підготовки виступає розвиток компетентностей міжпрофесійної співпраці. Проведення комплексного оцінювання зумовлює необхідність урахування різнопланових характеристик розвитку, у зв'язку з чим логопед повинен уміти презентувати результати дослідження мовлення доступно й послідовно, зіставляти їх із висновками інших спеціалістів і усвідомлювати обмеження власної професійної компетенції. Для вдосконалення відповідних здатностей доцільно залучати колективне опрацювання кейсів, симуляцію командних засідань і спільну розробку рекомендацій. Такий підхід дозволяє студентам усвідомити те, що висновки логопеда становлять суттєвий компонент цілісного визначення потреб дитини, проте не можуть підміняти оцінювання інших напрямів її розвитку.

Результативність методичної підготовки варто визначати за сукупністю взаємопов'язаних критеріїв: усвідомлення мети й послідовності етапів комплексного оцінювання; спроможність аргументовано обирати діагностичні методики; навички налагодження взаємодії та забезпечення зрозумілості завдань; достовірність реєстрації й тлумачення отриманих даних; дотримання морально-етичних норм; готовність до професійної співпраці та рефлексивного аналізу власної діяльності. Зазначені критерії доцільно застосовувати в процесі оцінювання навчально-практичних завдань і здійснення студентами самоаналізу. Їх змістове уточнення має відповідати положенням освітньої програми та нормативним вимогам, установленим для підготовки спеціалістів у галузі спеціальної освіти [2].

Отже, методологічні положення професійного становлення майбутніх логопедів у контексті проведення комплексного оцінювання мовленнєвого розвитку дітей з ООП мають спиратися на засади системності, урахування індивідуальних характеристик, практико-орієнтованості, дотримання етичних норм і міждисциплінарної співпраці. Комплексне оцінювання становить суттєвий етап ідентифікації особливих освітніх потреб дитини, оскільки здобуті результати слугують підґрунтям для розроблення рекомендацій з організації навчання, окреслення необхідного обсягу послуг і забезпечення відповідних освітніх умов.

Належна професійна підготовка майбутніх логопедів передбачає розвиток компетентностей щодо вибору діагностичного інструментарію з урахуванням вікових характеристик та

індивідуальних потреб дитини, опрацювання результатів спостереження, виявлення специфіки її мовленнєвих і комунікативних здібностей та підготовки аргументованих висновків. Не менш важливим є формування здатності брати до уваги ресурси дитини, її наявний потенціал і потреби, забезпечувати дотримання етичних норм під час оцінювання та доступно презентувати одержані дані іншим учасникам психолого-педагогічного супроводу.

Інтеграції теоретичних положень із практичними компетентностями, імовірно, сприятиме комплексне використання аналізу професійних ситуацій, моделювання діагностичних випадків, опрацювання протоколів спостереження, вивчення практичних ситуацій і проведення рефлексивних дискусій. Водночас особливої ваги набуває підготовка здобувачів освіти до взаємодії з практичними психологами, педагогами, батьками та представниками інших професійних напрямів, оскільки координація їхньої діяльності дає змогу повніше з'ясовувати потреби дитини й визначати належні форми підтримки.

Подальші наукові розвідки доцільно спрямувати на конструювання й апробацію системи практичних завдань, орієнтованих на підготовку майбутніх логопедів до проведення комплексного оцінювання мовленнєвого розвитку дітей з ООП в умовах інклюзивно-ресурсного центру, а також на встановлення критеріїв і параметрів оцінювання рівня сформованості відповідної професійної готовності.

Список використаних джерел

1. Деякі питання комплексної оцінки розвитку дітей з особливими освітніми потребами : Наказ Міністерства освіти і науки України від 06.09.2018 № 977. URL: https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0977729-18#Text

2. Про затвердження стандарту вищої освіти за спеціальністю 016 «Спеціальна освіта» для другого (магістерського) рівня вищої освіти : Наказ Міністерства освіти і науки України від 05.01.2021 № 28. URL: https://osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/79199/

3. Про освіту : Закон України від 05.09.2017 № 2145-VIII. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text

4. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12.07.2017 № 545. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-п#Text

УДК 76.37-053.4/.5:81'246.2

Марія Берегова
кандидат педагогічних наук, доцент,
доцент кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Валентина Федорова
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ПРОПЕДЕВТИКА ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ В УМОВАХ БІЛІНГВІЗМУ

Двомовність серед українських родин є результатом історичного минулого України, а в умовах воєнного часу це питання набуває особливої актуальності, оскільки мова є важливим елементом національної ідентичності та соціальної згуртованості. Війна стимулювала чимало українців переходити на українську мову, однак російська все ще використовується частиною населення. Крім того, постає ще одна проблема – міграція. Так з початку повномасштабного вторгнення майже 6 мільйонів громадян України виїхали до інших країн ЄС.

Ці дані свідчать про те, що збільшилася кількість дітей, які з раннього віку почали жити та вчитися у двомовному середовищі, де вдома вони розмовляють рідною мовою, а за його межами засвоюють іншу. Таке явище називають білінгвізмом [1].

Проблемою двомовності цікавляться фахівці різних профілів: лінгвісти, соціологи, політологи, психологи, педагоги, логопеди. Двомовність є неоднозначним явищем і потребує дослідження багатьох галузей науки.

У сучасних умовах розвитку суспільства вдосконалення корекційного впливу, пошук нових підходів у подоланні порушень звуковимови у дітей є особливо актуальним. Ефективність використання методів логопедичної роботи значною мірою залежить від науково обґрунтованого вибору під час корекції мовленнєвих порушень. Відомо, що в основі оволодіння дитиною вимовної сторони усного мовлення знаходиться механізм наслідування мовлення оточуючих, що сприймається на слух. Однією з умов становлення

вимовної сторони усного мовлення в дитини, що розвивається відповідно до вікових норм, є збереження сенсорних каналів, необхідних для сприйняття мовлення оточуючих. У дітей з мовленнєвими розладами ці умови порушено. Причиною спотвореної вимови звуків зазвичай є недостатня сформованість або порушення артикуляційної моторики, а причина заміни звуків полягає в порушенні фонематичного слуху. Для визначення та розрізнення звуків мовлення опорними є не лише артикуляційні, а й акустичні ознаки, без опори на які неможливе розрізнення звуків на слух, що необхідно для успішного засвоєння дітьми правильної вимови [3].

Будь яка двомовність чи білінгвізм може мати різний вплив на дітей як з нормотиповим розвитком, так і на дітей із порушеннями мовлення.

Навчання для таких дітей стає психолінгвістично та психофізіологічно некомфортним, адже це потребує створення нових нейронних мереж, багаторівневої організації та сенсорної корекції рухових процесів. Тому важливим є формування нової філософії серед освітян щодо супроводу таких родин, зокрема, позитивного ставлення до вибору мов сім'ями дітей із порушеннями мовлення, розвиток мовних, мовленнєвих і комунікативних здібностей.

Мовлення відіграє провідну роль у психічному становленні дитини, адже воно тісно пов'язане з розвитком мислення, пізнанням навколишнього світу та формуванням самосвідомості. Як багатофункціональне явище, мовлення виконує комунікативну та інтелектуальну функції.

А. Колупаєва та О. Таранченко зазначають, що порушення мовлення та мови найчастіше проявляються у дошкільному віці, нерідко зберігаються у шкільні роки, а в окремих випадках можуть супроводжувати людину протягом усього життя. Такі розлади часто стають причиною комунікативних труднощів, іноді досить виражених, що негативно позначається на подальшому розвитку особистості [1].

Тому, як вказує М. Шеремет, своєчасне та ефективне усунення порушень звуковимови у дитячому віці суттєво впливає на формування навичок читання й письма. До 4-5 років окремі недоліки вимови можуть мати фізіологічний характер, тому логопедичну корекцію звуковимови доцільно розпочинати приблизно з чотирирічного віку [4].

У процесі становлення мовлення у дітей дошкільного віку нерідко виявляються різноманітні труднощі, серед яких найпоширенішими є порушення звуковимови. При цьому, як підкреслюють дослідники, у логопедії важливо чітко розмежовувати поняття «норма мовлення» та

«порушення мовлення». Так, за визначенням М. Пентилюк, мовною нормою є будь-яке мовне явище – звук, сполучення звуків, морфема, значення слова чи словосполучення, що сприймається як зразок у мовній практиці [2].

Відхилення від цієї норми, як зазначає М. Шеремет, трактується як порушення мовлення, тобто відступ від мовних стандартів, прийнятих у певному мовному середовищі. Такі порушення можуть проявлятися у звуковимові, голосі, темпі, ритмі тощо і зумовлюються розладами психофізіологічних механізмів мовленнєвої діяльності. Крім того, М. Шеремет уточнює, що порушення мовленнєвого розвитку охоплюють різні типи відхилень розвитку, які мають різну етіологію, механізми виникнення та ступінь вираженості. Вони проявляються у сповільненому темпі засвоєння мовлення або відхиленні від нормального онтогенезу [4].

Зокрема, Н. Савінова розглядає затримку мовленнєвого розвитку як запізнення в оволодінні мовними нормами – загальноприйнятими мовними правилами та активним нормативним мовленням, розвиток якого можна стимулювати за допомогою цілеспрямованих педагогічних впливів [3].

Зарубіжні вчені, такі як Еллен Біалісток, Франсуа Гросжана, Джим Каммінс, Колін Бейкер, Петра Мюльєр, Аннет де Гроот та ін. зауважують, що наявність двох активних мов у родині може по-різному впливати на формування мовлення в дитини або, у випадку наявності порушень мовлення, посилювати окреслену проблему. Наприклад, несформованість фонетичної складової мовлення може призвести до неповноцінного сприймання звуків як рідної, так і другої мови, що, зі свого боку, спричинить низку відхилень у мовленнєвому розвитку: недорозвиненість фонематичного слуху, затримку у формуванні навичок звукового аналізу й синтезу, порушення формування словникового запасу, наявність аграматизмів, а в подальшому – труднощі під час опанування писемного мовлення тощо [5; 6].

Згідно з Програмою «Українське дошкілля», показниками сформованості звукової культури мовлення у дітей старшого дошкільного віку є чітка й правильна вимова всіх звуків та звукосполучень рідної мови відповідно до норм фонетики та орфоепії. Діти повинні вміти добирати схожі за звучанням слова, розрізняти й виділяти на слух голосні, тверді й м'які приголосні звуки, а також диференціювати між собою подібні звуки. У такій віковій категорії дитина правильно вимовляє звук [г], знає слова, де він використовується, вміє регулювати силу голосу, користуватися

різними видами інтонації (розповідною, питальною, окличною), правильно ставить наголос у словах, фразах і реченнях.

Водночас вона розуміє, що слова позначають предмети, дії чи ознаки, та розрізняє поняття «звук», «склад», «слово» і «речення». Дитина здатна визначати кількість слів у реченні, їхню послідовність; складає речення із заданим словом і виконує графічне його зображення. Уміння ділити слова на склади, знаходити наголошений склад, розрізняти голосні та приголосні (тверді й м'які) звуки також є важливими навичками. Дитина має орієнтуватися у звуковій структурі слова та вміти виконувати його звуковий аналіз [1].

Отже, у дошкільному й молодшому шкільному віці йдеться не про якість володіння мовами, а про процес розвитку мовлення в цілому, мовних здібностей дитини, впливу різних зразків мовлення оточуючих на мовлення самої дитини.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навч.-метод. посіб. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.
2. Пентилюк М. І. Культура мови і стилістика : пробний підручник для гімназій гуманіт. профілю. Київ : Вежа, 1994. 239 с.
3. Савінова Н. В. Розвиток та особливості логопедичної термінології: змістовий аспект. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка.* 2021. Вип. 45. С. 238–243.
4. Шеремет М. К., Боряк О. В. Неврологічні основи логопедії : навч. посіб. Суми : ФОП Цьома С. П., 2016. 252 с.
5. Hnatovska K. S. Pedagogy and Education. *Proceedings of the 8th International Scientific and Practical Conference «Global and Regional Aspects of Sustainable Development»* (March 26-28, 2023). Copenhagen, Denmark. № 148. P. 187–189.
6. Norton E. S., Beach S. D., Gabrieli J. D. Neurobiology of dyslexia. *Current opinion in neurobiology.* 2015. № 30. P. 73–78. URL: https://doi.org/10.1016/j.conb.2014.09.007

УДК 376.36-053.2:81’246.2

Алла Шалєйко
здобувачка другого (магістерського) рівня вищої освіти
спеціальності «Спеціальна освіта. Логопедія»
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна
Наталя Савінова
доктор педагогічних наук, професор,
завідувачка кафедри соціальної роботи, педагогіки і логопедії
Чорноморський національний університет
імені Петра Могили
м. Миколаїв, Україна

ТЕОРЕТИЧНІ ТА ПРИКЛАДНІ АСПЕКТИ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ УКРАЇНСЬКИМ ДІТЯМ У НІМЕЧЧИНІ В УМОВАХ ВИМУШЕНОЇ МІГРАЦІЇ

У даній роботі розглянуто особливості логопедичної допомоги українським дітям, які після вимушеного переміщення до Німеччини опинилися в умовах українсько-німецького білінгвізму. Визначено значення комплексного оцінювання мовлення, урахування мовного досвіду й психоемоційного стану дитини, а також співпраці фахівців освіти, охорони здоров’я та родини. Наголошено на необхідності розмежування труднощів опанування другої мови та стійких мовленнєвих порушень.

Ключові слова: *логопедична допомога, українські діти, Німеччина, білінгвізм, мовленнєвий розвиток, вимушена міграція, міждисциплінарна взаємодія.*

Унаслідок повномасштабної війни значна кількість українських дітей вимушено переїхала до Німеччини та включилася в нове для себе мовне й освітнє середовище. Одночасне використання української мови в родині та опанування німецької в закладі освіти створює умови соціокультурного білінгвізму. Для дітей із типовим мовленнєвим розвитком це є складним адаптаційним завданням, а для дітей із наявними мовленнєвими труднощами може посилювати навчальні й комунікативні бар’єри. Додатковим чинником є психоемоційне навантаження, пов’язане з переживанням війни, розлукою з близькими та зміною звичного середовища.

Мета дослідження – окреслити теоретичні засади й практичні напрями логопедичної допомоги українським дітям у Німеччині в умовах вимушеного білінгвізму.

Організація логопедичного супроводу має спиратися на системний, особистісно орієнтований, культурологічний і міждисциплінарний підходи. Системний підхід передбачає оцінювання взаємопов'язаних складників мовлення: звуковимови, фонематичних процесів, словника, граматичної будови, зв'язного мовлення та комунікативних умінь. Особистісно орієнтований підхід допомагає враховувати вік, індивідуальні потреби, досвід навчання й емоційний стан дитини. Культурологічний підхід вимагає поваги до української мови як важливої частини ідентичності дитини, а міждисциплінарний – узгодженої роботи логопеда, педагогів, лікарів, психологів і батьків.

Важливо не ототожнювати недостатнє володіння німецькою мовою з мовленнєвим порушенням. На початковому етапі адаптації дитина може мало говорити в класі, користуватися короткими висловлюваннями або потребувати додаткового часу для розуміння інструкцій. Такі прояви самі по собі не є достатньою підставою для висновку про розлад мовлення. Необхідно зібрати відомості про розвиток дитини, її мовний досвід і функціонування української мови вдома, спостерігати за комунікацією в різних ситуаціях та, за потреби, провести оцінювання обома мовами за участю компетентних фахівців. Стійкі труднощі в обох мовах можуть свідчити про потребу в поглибленому обстеженні, але висновок має ґрунтуватися на сукупності даних.

Психоемоційний стан також слід ураховувати під час планування допомоги. Тривожність, замкнутість або відмова говорити в певному середовищі можуть бути пов'язані з адаптаційними труднощами чи психологічними чинниками й потребують делікатного з'ясування причин. Зокрема, селективний мутизм не можна пояснювати лише «неприйняттям» чужої мови: це стан, який потребує професійного оцінювання та, за необхідності, психологічної або медичної допомоги. Якщо спостерігається заїкання чи інші порушення плавності мовлення, слід оцінювати їх прояви в різних комунікативних ситуаціях і не зводити їх автоматично до білінгвізму.

Практичні напрями підтримки можуть бути представлені таким чином (табл. 1):

Таблиця 1. – Основні напрями підтримки українських дітей у німецькому освітньому середовищі

Ситуація	Доцільні дії фахівців
Дитина розуміє українську, але мало говорить німецькою	Забезпечити поступову мовну підтримку, візуальні підказки й безпечні можливості для спілкування; не робити висновків про мовленнєве порушення лише на підставі рівня німецької
Труднощі зі словником, граматикою або зв'язним мовленням помітні обома мовами	Зібрати відомості від родини й педагогів, оцінити мовлення з урахуванням обох мов і за показаннями скерувати до логопеда
Після переїзду дитина стала тривожною або уникає спілкування	Підтримувати контакт із родиною, створити передбачуване й доброзичливе середовище та за потреби залучити психологічну службу
Навчальні труднощі зберігаються попри мовну підтримку	Узгодити дії школи, батьків і спеціалістів, визначити індивідуальні освітні потреби та адаптувати способи подання матеріалу

Водночас доступність логопедичних і психолого-педагогічних послуг у Німеччині може відрізнятися залежно від федеральної землі, місцевих ресурсів і потреб дитини. Тому важливо пояснювати батькам можливі маршрути звернення, підтримувати взаємодію між закладом освіти та медичними фахівцями й надавати рекомендації зрозумілою для родини мовою. Практично значущими є двомовні матеріали, залучення батьків до домашньої комунікативної практики та створення ситуацій, у яких дитина може спілкуватися без надмірного тиску.

Висновки. Логопедична допомога українським дітям у Німеччині в умовах вимушеного соціокультурного білінгвізму має враховувати мовленнєвий розвиток обома мовами, освітній досвід, культурну ідентичність і психоемоційний стан дитини. Ефективність підтримки залежить від своєчасного виявлення стійких труднощів, розмежування мовної адаптації та можливого мовленнєвого порушення, а також від співпраці родини, педагогів, логопедів і психологів. Метою супроводу є не усунення білінгвізму, а забезпечення повноцінної комунікації, розвитку обох мов і участі дитини в освітньому та суспільному житті.

Список використаних джерел

1. Language Promotion and Development for Ukrainian Refugee Children: For the Integration into National Education Systems in Host Countries. UNICEF. 2023. URL:

https://www.unicef.org/eca/reports/language-promotion-and-development-ukrainian-refugee-children

2. Multilingual Service Delivery in Audiology and Speech-Language Pathology. Practice Portal. American Speech-Language-Hearing Association. URL: https://www.asha.org/practice-portal/professional-issues/multilingual-service-delivery/?srsltid=AYCX9vISmz-b8ZoKZ8G7c0ej1Cd4KmDbvKdAuXvQODjU7s-djDoURJS_

3. Richtlinie über die Verordnung von Heilmitteln in der vertragsärztlichen Versorgung (Heilmittel-Richtlinie). Gemeinsamer Bundesausschuss. URL: https://www.g-ba.de/themen/veranlasste-leistungen/heilmittel/verordnung-heilmittel-vertragsaerzte/

4. Informationen zur Sprachförderung und schulischen Unterstützung neu zugewanderter Kinder. Ministerium für Kultus, Jugend und Sport Baden-Württemberg.

Редактор *А. Фесенко.*
Комп'ютерна верстка, дизайн обкладинки *Н. Гюльмамедов.*
Друк *С. Волинець*. Фальцювально-палітурні роботи *О. Мішалкіна.*

Підп. до друку 11.11.2026.
Формат 60x84 $^{1}/_{16}$. Папір офсет.
Гарнітура «Times New Roman». Друк ризограф.
Ум. друк. арк. 8,84. Обл.-вид. арк. 7,87.
Тираж 10 пр. Зам. № 7420.

Видавець і виготовлювач: ЧНУ ім. Петра Могили.
54003 м. Миколаїв, вул. 68 Десантників, 10.
Тел.: +380 (512) 50-03-32, +380 (512) 76-55-81,
e-mail: rector@chmnu.edu.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 6124 від 05.04.2018