

КИЇВСЬКИЙ СТОЛИЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ БОРИСА ГРІНЧЕНКА
ІНСТИТУТ СПЕЦІАЛЬНОЇ ПЕДАГОГІКИ І ПСИХОЛОГІЇ
ІМЕНІ МИКОЛИ ЯРМАЧЕНКА НАПН УКРАЇНИ
УНІВЕРСИТЕТ ПРИКЛАДНИХ НАУК ХЯМЕ
(ФІНЛЯНДСЬКА РЕСПУБЛІКА)
СІЛЕЗЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ У КАТОВИЦЯХ (РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА)
ВАРШАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ (РЕСПУБЛІКА ПОЛЬЩА)
УНІВЕРСИТЕТ НОРД (КОРОЛІВСТВО НОРВЕГІЯ)
МІЖНАРОДНИЙ ІНСТИТУТ ІНКЛЮЗІЇ

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ ДОПОВІДЕЙ

Міжнародної науково-практичної конференції
**СУЧАСНИЙ ДИЗАЙН ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ:
УСПІШНІ УКРАЇНСЬКІ ТА ЗАРУБІЖНІ ПРАКТИКИ**

11 листопада 2025 року, м. Київ

О. О. Гаврилюк, Н. М. Бабич, М. С. Овчаренко СКРИНІНГ МОВЛЕННЄВОЇ ФУНКЦІЇ ВІЙСЬКОВОСЛУЖБОВЦІВ ІЗ ЧЕРЕПНО-МОЗКОВИМИ ТРАВМАМИ	84
В. М. Галенко, К. О. Тичина, М. С. Овчаренко СКРИНІНГ АРТИКУЛЯЦІЙНОЇ МОТОРИКИ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПЕРВИННОЇ ДІАГНОСТИКИ ПОРУШЕНЬ ЗВУКОВИМОВИ	87
А. Ю. Гаєр, Г. І. Васильєва ВИКОРИСТАННЯ ІГРОВИХ ЗАСОБІВ ДЛЯ ФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ЗОРОВИМИ ТРУДНОЩАМИ	90
Ю. О. Гладишевська, В. А. Литвиненко ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОЇ ІНІЦІАТИВИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРА	92
Д. С. Горбатко, Г. І. Васильєва ФОРМУВАННЯ АРТИКУЛЯЦІЙНОГО ПРАКСИСУ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ІГРОВИМИ ЗАСОБАМИ	94
В. Ю. Данильченко, Е. А. Данілавічюте ІНТЕРАКТИВНА ВІЗУАЛІЗАЦІЯ ФОНЕМ ЯК ЗАСІБ РОЗВИТКУ ФОНЕМАТИЧНОГО КОМПОНЕНТА МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ	96
М. Є. Діденко, Т. В. Скрипник ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНОЇ ВЗАЄМОДІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОЇ ТЕРАПІЇ	98
Х. В. Дзюбук, Н. М. Руденко РОЗВИТОК МОВЛЕННЄВИХ НАВИЧОК ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РАС ЗАСОБАМИ ГРИ	100
І. В. Дмитрієва, А. С. Іваненко ОСОБЛИВОСТІ ВИВЧЕННЯ ХУДОЖНІХ ТВОРІВ УЧНЯМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ОСВІТНИМИ ТРУДНОЩАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	102
М. С. Дорош, Г. І. Васильєва ОСОБЛИВОСТІ АВТОМАТИЗАЦІЇ СВИСТЯЧИХ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ..	103
Н. О. Драник, Г. В. Супрун ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ	106
В. Д. Дробович, Н. М. Бабич РОЗВИТОК ПРИКМЕТНИКОВОГО СЛОВНИКА У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ ЗАСОБАМИ ЦИФРОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ	108

між образами. Їм притаманне фрагментарне сприймання художнього змісту – переважно на рівні окремих подій або персонажів. Такі школярі часто не вловлюють переносного значення слова, не завжди розуміють образні засоби – епітети, порівняння, метафори. Їхня емоційна реакція, хоча й щира, є короткочасною та поверховою; учні легко реагують на яскраві деталі, проте рідко усвідомлюють глибинні смисли твору. Попри це, дослідники відзначають значний потенціал дітей цієї категорії у сфері емоційно-естетичного розвитку. За умов цілеспрямованої педагогічної підтримки учні з інтелектуальними освітніми труднощами здатні розуміти поетичний текст і епічного, і ліричного змісту, виокремлювати його змістові й емоційні акценти, відчувати красу поетичного слова. Тому актуальним є пошук сучасних підходів і технологій, що забезпечують свідоме, емоційно забарвлене сприймання художніх творів та формування пізнавального інтересу до літератури в умовах інклюзивного навчання.

Список використаних джерел:

1. Концепція НУШ (2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>
2. Засенко В., Прохоренко Л. (2019). Компетентнісний підхід як теоретико-методологічна основа розбудови освіти дітей з особливими потребами. І Всеукраїнська наукова інтернет-конференція «Практична психологія в інклюзивному середовищі 2019», 21 лютого 2019 р. <https://core.ac.uk/download/pdf/200250597.pdf>
3. Цебро Я. І. Сучасні підходи реалізації інклюзивної освіти. *Нова українська школа: від теорії до практики: збірник статей І Всеукраїнської наук.-практ. конф., м. Чернівці, 28 жовтня 2022 р. 2022. Чернівці : Інститут післядипломної педагогічної освіти*

М. С. Дорош, м. Київ
msdorosh.fpsrso22@kubg.edu.ua

Г. І. Васильєва, м. Київ
h.vasylieva@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ АВТОМАТИЗАЦІЇ СВИСТЯЧИХ ЗВУКІВ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ТРУДНОЩАМИ

Формування звуковимови у дітей являє собою комплексний та багатогранний процес, який зумовлений взаємодією багатьох чинників, а саме: фізіологічних, психолого-педагогічних та соціальних. У сучасних умовах спостерігається зростання кількості дітей дошкільного віку із порушеннями вимови свистячих звуків ([с], [з], [ц], [дз]), що негативно позначається на комунікативній діяльності, пізнавальній активності та мовленнєвій готовності до

школи. Проблема автоматизації свистячих звуків є однією з найактуальніших у логопедичній практиці, адже саме цей етап забезпечує перенесення правильно сформованого звука у спонтанне мовлення.

Відомо, що мовленнєві труднощі можуть негативно впливати не лише на розвиток комунікативних умінь, а й на емоційно-вольову сферу та когнітивні процеси дитини. У дітей із порушеннями звуковимови нерідко спостерігаються особливості функціонування нервової системи, які проявляються підвищеною збудливістю, імпульсивністю, замкненістю чи тривожністю у ситуаціях, коли їм складно висловити власні потреби та емоції [2].

Формування звукової сторони мовлення ґрунтується на розвитку фонематичного сприймання – здатності дитини чути, розрізняти та впізнавати звуки мовлення. Недостатній розвиток цього процесу може зумовлювати спотворення у вимові звуків і труднощі їх засвоєння. Не менш важливими є слухова увага та слуховий контроль: у процесі мовленнєвого розвитку діти поступово вчаться співвідносити власну артикуляцію з еталонним звучанням мовних одиниць, що дає змогу вдосконалювати вимову та формувати правильні мовленнєві навички.

Наступним етапом розвитку є фонематичні уявлення, які формуються на основі попередніх рівнів і забезпечують здатність дитини оперувати мовленнєвими одиницями не лише в процесі мовлення, а й на рівні мислення. Вони відіграють важливу роль у підготовці до оволодіння грамотою та письмом, адже дають можливість дитині аналізувати звуковий склад слів, визначати місце звуків у словах та проводити їх диференціацію [3].

Засвоєння звуків мовлення відбувається поступово – від найпростіших до більш складних. На початкових етапах мовленнєвого розвитку дитина насамперед опановує звуки, артикуляція яких не потребує складних, точно координованих чи диференційованих рухів органів артикуляційного апарата [4]. Така послідовність є природною, адже прості за артикуляцією звуки створюють базу для подальшого вдосконалення мовленнєвих умінь і засвоєння складніших артикуляційних укладів.

Крослінгвальні дослідження підтверджують наявність універсальних закономірностей у засвоєнні приголосних звуків дітьми різних мовних спільнот. Зокрема, результати міжнародного проєкту «*Cross-Linguistic Child Speech*» (McLeod, Crowe, 2018), який охопив дані з 27 мов, засвідчили, що більшість дітей до п'ятирічного віку правильно артикулюють щонайменше 93 % приголосних звуків у своїй рідній мові. Отримані результати демонструють послідовність і спільні закономірності у фонологічному розвитку, незалежно від мовного середовища. Найраніше, у віці 2–3 років, діти засвоюють звуки, що формуються губами або задньою частиною язика (наприклад, [p], [k], [m]), тоді як свистячі фрикативні звуки ([s], [z]) опановуються пізніше – зазвичай до п'ятирічного віку [5].

Подібна тенденція простежується й у дітей, які засвоюють українську мову: найраніше формуються губні та задньоязикові звуки ([п], [б], [м], [к], [г], [х]), тоді як свистячі ([с], [з], [ц]) належать до групи пізніх.

Залежно від характеру і механізму порушення артикуляції у дітей виділяють три типи порушень звуковимови – фонетичні, фонематичні та фонетико-фонематичні.

Фонетичні (моторні) порушення, зокрема сигматизм свистячих звуків, полягають у спотворенні акустичного звучання фонем, яка вже сформована у мовленні. Основна причина таких порушень полягає у неточності виконання рухів або позицій артикуляційних органів, що обумовлено порушенням артикуляційної моторики. Фонематичні (або сенсорні) порушення, зокрема парасигматизм свистячих звуків, характеризуються заміною одного звука іншим, що свідчить про нерозпізнання окремих фонем. У таких випадках діти не здатні чути різницю між потрібним звуком і його заміником через недостатню сформованість фонематичного слуху. Якщо в мовленні дитини виникає не тільки заміна одних звуків іншими ([с] – [т], [с] – [д]), а є ще й викривлення деяких звуків, то такі порушення називають фонетико-фонематичними.

Порушення вимови звуків [с], [с'], [з], [з'], [ц], [ц'], [дз], [дз'] можуть бути як окремим явищем, що характеризується сигматизмом свистячих звуків (фонетичні порушення) або парасигматизмом свистячих звуків (фонематичні порушення), так і одним із проявів більш складних мовленнєвих порушень, таких як дислалія, ринологія чи дизартрія [1]. Подолання таких порушень потребує системного підходу, що поєднує розвиток артикуляційних навичок, слухового контролю та мовленнєвого дихання.

Отже, формування правильної звуковимови у дітей дошкільного віку є важливою складовою мовленнєвого розвитку та передумовою успішного оволодіння грамотою. Комплексний підхід до корекції порушень свистячих звуків, що поєднує артикуляційні, слухові та дихальні вправи, забезпечує ефективне подолання мовленнєвих труднощів і сприяє розвитку комунікативної компетентності дитини.

Список літературних джерел:

1. Мазур Н., Романенко В., Федорович Л. Конспекти логопедичних занять із навчання правильної вимови звуків [с], [з], [ц], [дз] дітей дошкільного віку: метод. посіб. Запоріжжя, 2010. 340 с.
2. Сулятицький І., Порохнява А. Емоційно-вольові особливості дошкільників із дислалією. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Психологія. Педагогіка: зб. наук. пр.* 2021. № 35 (1). С. 101–107. URL: <https://doi.org/10.28925/2311-2409.2021.3514>
3. Тищенко В. В. Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. *Теорія і практика сучасної логопедії: зб. наук. пр.* Вип. 4. Київ: Актуальна освіта, 2007. С. 3–18.

4. Федорова М. Дошкільна лінгводидактика: навч.посіб. Житомир, 2022. 313 с.

5. Crowe K., McLeod S. Children's consonant acquisition in 27 languages: A cross-linguistic review. *American Journal of Speech-Language Pathology*. 2018. Vol. 27. P. 1546 –1571. URL: https://doi.org/10.1044/2018_AJSLP-17-0100

Н. О. Драник, м. Київ

nodranyk.fpsrso24m@kubg.edu.ua

Г. В. Супрун, м. Київ

h.suprun@kubg.edu.ua

ОСОБЛИВОСТІ САМОРЕГУЛЯЦІЇ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З АУТИЗМОМ

Розвиток навичок саморегуляції є необхідною умовою успішної адаптації дитини з аутизмом в навчальному середовищі та обов'язковим фундаментом успішного навчання. Особливості розвитку соціально-емоційної сфери в цілому та особливості здатності регулювати свою поведінку у дітей з аутизмом вивчали О. Демченко, М. Максимчук, О. Пенькова, Т. Скрипник, Г. Супрун, В. Тарасун. У зарубіжних джерелах також зустрічаються дослідження питання саморегуляції у дітей з аутизмом у роботах М. Kontogianni, Heather J. Nuske, Wendy I. Shih, Andy CY Tse, Paul H Lee. Публікації А. Nanou, Laudan B. Jahromi відзначають значущість саморегуляції для дітей з аутизмом, що підґрунтям для їхньої психологічної стійкості, здатності гнучко та ефективно вирішувати проблеми, реагувати на зовнішні обставини.

Було проведено ряд досліджень щодо виявлення труднощів у людей з РАС в сфері емоційного інтелекту, і частина з них не виявили дефіциту щодо розпізнавання емоцій на обличчях при РАС, інші – свідчать про дефіцит тільки в розпізнаванні окремих емоцій (страх, відраза, смуток), інші – свідчать про глибокий дефіцит. [1].

Крім цього варто зазначити, що багато людей з розладом аутистичного спектра мають труднощі, викликані інтенсивними та надмірними емоціями, що називається дисрегуляцією емоцій [4]. Відсутність навичок емоційної регуляції може призводити до спалахів гніву, підвищення стресу та тривоги, і зрештою до ще більшої відчуженості та аутистичного вигорання.

Навичка саморегуляції важлива для кожної дитини, однак дітям з аутизмом часто необхідна додаткова підтримка через їх сенсорні особливості та труднощі в емоційній сфері, знижену здатність до імітації. Ефективна саморегуляція дозволяє дітям керувати своїми емоціями, поведінкою та думками, сприяючи соціальній взаємодії та навчанню, а для дитини з аутизмом дефіцит навичок саморегуляції може ускладнити навчання та соціальні зв'язки, де у них і без того можуть бути присутні значні труднощі.