

Міністерство освіти і науки України
Департамент науки і освіти
Харківської обласної (військової) адміністрації
Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Факультет дошкільної і спеціальної освіти та історії
Кафедра спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
Факультет управління
Кафедра логопедії та інноваційних технологій в інклюзії
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Факультет дошкільної та спеціальної освіти
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти



СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗІЇ

Матеріали
науково-практичної конференції
зі спеціальності 016 Спеціальна освіта

29 КВІТНЯ 2024 р.

ХАРКІВ
2024

Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Факультет дошкільної і спеціальної освіти та історії
Кафедра спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
Факультет управління
Кафедра логопедії та інноваційних технологій в інклюзії
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Факультет дошкільної та спеціальної освіти
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ
УЧАСНИКІВ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 «СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА»

**«СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ
ТА ІНКЛЮЗІЇ»**

29 КВІТНЯ 2024 р.

**ХАРКІВ
2024**

УДК 378:376-056.26/36 (045)

С 78 «СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ ТА ІНКЛЮЗІЇ» : матеріали науково-практичної конференції зі спеціальності 016 Спеціальна освіта (Харків, 29 квітня 2024 року) / Департамент науки і освіти, Харків. обл. держ. військ. адмін., Комунальний заклад «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» Харківської обласної ради. Харків, 2024. 182 с.

Редакційна колегія:

Бровченко А. – кандидат психологічних наук;
Джус О. – доктор педагогічних наук
Івашура Н. – викладач кафедри;
Ільченко О. – кандидат педагогічних наук;
Калініна Т. – кандидат психологічних наук
Кіндрачук Н. - доктор пед. наук;
Лукачович Г. -асистент кафедри
Лемещук М. – кандидат педагогічних наук
Ленів З. – кандидат педагогічних наук.
Мосора М. – доктор філософії
Пехарева А. – кандидат психологічних наук;
Потамошнева О. – викладач кафедри;
Проскурняк О. – доктор психологічних наук;
Савінова Н. - доктор педагогічних наук;
Самойлова І. – кандидат педагогічних наук;
Сініченкова А. – викладач кафедри
Тарасова В. - кандидат педагогічних наук;
Тельна О. – кандидат педагогічних наук;
Черніченко Л. - доктор філософії
Шеремета Л. – доктор медичних наук
Яцинік А. – кандидат педагогічних наук;

Матеріали науково-практичної конференції включають статті здобувачів освіти, наукових та науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів I-IV рівнів акредитації, аспірантів, здобувачів, фахівців спеціальної та інклюзивної освіти, та працівників сфери освіти, в яких розкриваються проблеми професійної підготовки майбутніх дефектологів, відображені сучасні підходи психолого-педагогічної корекції розвитку дітей із порушеннями психофізичного розвитку, розкрито особливості інтегрованого та інклюзивного навчання та виховання дітей із особливими освітніми потребами.

***За достовірність фактів, назв, дат, посилань на літературні джерела,
власні дані тощо відповідальність несуть автори***

*Друкується за рішенням кафедри
спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
(протокол № 10 від квітня 2024 року)*

© Харківська гуманітарно–педагогічна академія, 2024
© Кафедра спец.педагогіки і психології та інклюзивної освіти, 2024

ЗМІСТ

| | |
|---|----|
| БУРЛАЙ В. КОМПЛЕКСНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ОЦІНКА РОЗВИТКУ: ОЦІНКА КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ | 7 |
| ВИТВИЦЬКА Ю. ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОГРИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КИСТЬОВОГО ПРАКСИСУ | 11 |
| ВІННИЦЬКА Я. РОБОТА ОПИС І АНАЛІЗ СПІЛКУВАННЯ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ | 13 |
| ВІНТОНОВИЧ І. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ДІАГНОСТИКИ АРТИКУЛЯЦІЙНОГО ПРАКСИСУ | 17 |
| ВОДОЛАГІНА П. ВИКОРИСТАННЯ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ | 19 |
| ВОЙТЕНКО Н. ПРОПЕДЕВТИКА ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ | 23 |
| ВУЛИЙЧУК Т. АКТИВІЗАЦІЯ СЛОВНИКА У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ: СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ЛОГОПЕДА | 28 |
| ГАДЛЕВСЬКА О. ОЦІНКА РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ | 31 |
| ГАДЛЕВСЬКА О. СУТНІСТЬ ТА ПРИЧИН АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ | 33 |
| ГАЙВОРОНСЬКА З. НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ДО ОЦІНКИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ В УМОВАХ ІРЦ | 37 |
| ГАЙДЕЙЧУК О. АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ТРУДНОЦАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ | 40 |
| ГОНЧАРЕНКО Д. ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЯКІ МАЮТЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ПОРУШЕННЯ | 43 |
| ДАНИЛЕВСЬКА О. СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗПР ЛЮБОВІ ДО БАТЬКІВЩИНИ | 47 |
| ДЬОМІНОВА М., СЛАВГОРОДСЬКА М. LEGO-ТЕРАПІЯ В ЛОГОКОРЕКЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ: АНАЛІЗ РОБІТ ЗАРУБІЖНИХ АВТОРІВ | 50 |
| ДЯДИК Г. ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ. | 53 |
| ЖИТНИК М. КОРЕКЦІЯ ОПТИЧНОЇ ДИСТГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ | 58 |
| ЗИМОГЛЯД Т. ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОПОМІЖНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ | 61 |
| ЗОРІНА І. СУЧАСНІ МЕТОДИ КОМПЛЕКСНОЇ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ПРИ ДЦП. | 66 |
| КОМИШАН А. ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ, ЯКІ ЗАЇКАЮТЬСЯ | 71 |
| ЛУКАЧОВИЧ Г. ДІАГНОСТИКА ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ | 73 |

| | |
|---|-----|
| ЛУК'ЯНЧУК А. ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ДИХАННЯ | 77 |
| МЕНЗАТЮК А. ЛОГОРИТМІКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ У НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ | 80 |
| МИКУЛИН М. КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ | 83 |
| ОНИЩУК Я. ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД БІЛІНГВАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ | 85 |
| ПОПОВИЧ Ю. АЛГОРИТМ СТВОРЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ГРИ ДЛЯ АВТОМАТИЗАЦІЇ ЗВУКУ | 90 |
| РАДИШ Н. ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ | 94 |
| БАРАНИУК І. ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ | 97 |
| БІЛАН В. КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ | 100 |
| МАРТИНЮК І. ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ | 105 |
| ТОЛСТОПЯТЕНКО Ю. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ | 109 |
| ТУРИК Т. СТРУКТУРА ЛОГОПЕДИЧНОГО ЗАНЯТТЯ | 113 |
| ЧЕРЕВАТА Ю. ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ | 117 |
| ВІНДЮК А. ФОРМУВАННЯ ГРАФО-МОТОРНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ | 120 |
| БАРАНОВИЧ Х. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛОГОПЕДИЧНІ АСПЕКТИ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПРОЯВАМИ ДИЗАРТРІЇ | 124 |
| АНЦИФЕРОВА І. ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ ДОШКІЛЬНИКА ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ | 127 |
| КУЧЕРЕНКО К. ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ ОРІЄНТУВАНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ | 130 |
| ВДОВЕНКО А. ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ | 134 |
| ДЯЧЕНКО А. КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ОДИН ІЗ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ | 137 |
| МОРОЗОВА Д. РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРА ДОШКІЛЬНИКА ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ | 140 |
| ЧЕРНІЧЕНКО Л., ПОТАПЧУК Л. ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО НЕДОРОЗВИНЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ НЕТРАДИЦІЙНИХ ЛОГОПЕДИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ | 143 |
| ПІЗНІОР В. ДОШКА БІЛЬГОУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ | 146 |
| ФЕДОРЕНКО Ю. ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ШАНОБЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДОРОСЛИХ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ | 150 |
| ЦИМБАЛ-СЛАТВІНСЬКА С. ТРЕНІНГИ SOFT-SKILLS У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА | 155 |
| ПРИЛУЦЬКА Д. ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ | 158 |

| | |
|--|-----|
| СИРОВАТСЬКА Є. ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО УМОВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ | 162 |
| ЧИЖ Т. ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ | 166 |
| ДОБРОМІРСЬКА В. ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЗВУКІВ | 170 |
| ШПАК А. МОРАЛЬНІ ПЕРЕКОНАННЯ ЯК ОСНОВА СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ З ЗПР | 174 |
| ФОДЧУК Г. ПРО ДЕЯКІ МЕТОДИКИ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ ТА РОЗЛАДОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ЇХ ПОЄДНАННЯ З ФАРМАКОТЕРАПІЄЮ | 178 |

БУРЛАЙ Валерія,

411-СО групи

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

Науковий керівник

САМОЙЛОВА Ірина,

Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти

КОМПЛЕКСНА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ОЦІНКА РОЗВИТКУ: ОЦІНКА КОГНІТИВНОЇ СФЕРИ ДИТИНИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Аналіз науково-методичної літератури засвідчив, що такі дослідники, як З. Ленів, І. Мартиненко, Ю. Рібцун, Л. Федоренко, М. Шеремет та ін. розглядають комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку дитини як процес збору та інтерпретації кількісної та якісної інформації про особливості розвитку дитини з метою визначення її особливих освітніх потреб, в тому числі коефіцієнта її інтелекту, розроблення рекомендацій щодо освітньої програми, організації освітнього середовища, особливостей організації психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг, відповідно до потенційних можливостей дитини [1, 206].

Комплексне оцінювання є важливим, тому як забезпечує права на безкоштовну державну освіту для дітей з особливими освітніми потребами (ООП). Є остаточним процесом оцінювання, який орієнтує фахівців інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ) на визначення освітньої траєкторії для кожної дитини з ООП.

Основними завданнями оцінки є [3] :

- визначення особливих освітніх потреб;
- визначення особливостей розвитку дитини, її сильних та слабких сторін;
- розробка рекомендацій з організації надання психолого-педагогічних, корекційно-розвиткових послуг дитині, а також рекомендацій щодо освітньої

програми дитини, особливостей організації освітнього середовища, потреби в індивідуальній програмі розвитку;

- розробка рекомендацій щодо організації освітнього процесу дитини для адміністрації закладу освіти, педагогічних працівників, батьків або законних представників дитини.

Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку дитини здійснюється в межах ІРЦ, за місцем навчання та проживання дитини. Вона проводиться фахівцями ІРЦ (вчителем-дефектологом, вчителем-логопедом, практичним психологом, вчителем-реабілітологом) за такими напрямками:

- оцінка фізичного розвитку дитини (визначення рівня загального розвитку дитини, її відповідності віковим нормам, розвитку дрібної моторики, способу пересування тощо);

- оцінка мовленнєвого розвитку дитини (визначення рівня мовленнєвого розвитку та використання вербальної/невербальної мови, наявності мовленнєвого порушення та його структури);

- оцінка когнітивної сфери дитини (визначення рівня сформованості таких пізнавальних процесів, як сприйняття, пам'ять, мислення, уява, увага);

- оцінка емоційно-вольової сфери дитини (виявлення здатності дитини до вольового зусилля, схильності до проявів девіантної поведінки та її причин);

- оцінка освітньої діяльності дитини (визначення рівня сформованості знань, вмінь, навичок відповідно до навчальної програми або основних критеріїв формування вмінь та навичок дітей дошкільного віку) [1, 208].

Більш детально ми розглянемо оцінку когнітивної сфери дитини, яка передбачає рівень сформованості пізнавальних процесів.

Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить нам про те, що вивченням когнітивної сфери особистості займалися М. Холодна, В. Зінченко.

Когнітивна сфера дитини являє собою розвиток пізнавальних процесів. Завдяки взаємодії цих процесів, дитина дошкільного віку засвоює, отримує нові

знання, вдосконалюється. Тому пізнавальну діяльність можна віднести до вищої форми психічного пізнання.

Психічні функції людини, спрямовані на пізнання і вивчення оточуючого світу, утворюють когнітивну сферу людини. Основою цих психічних процесів є послідовне і логічне сприйняття інформації та її обробка. Когнітивну сферу відрізняють логіка і раціональність. Увага, пам'ять, сприйняття нової інформації, мислення, обумовлені логікою дії відносяться до когнітивної сфери [2, 44].

Для того, аби розвивати пізнавальні процеси, дитині пропонуються різноманітні дидактичні ігри. Тому пропонуємо приклади дидактичних ігор для дитини старшого дошкільного віку, які сприяють сформованості розвитку таких пізнавальних процесів, як: пам'ять, сприйняття, увага, уява, мислення.

Дидактичні ігри на розвиток пам'яті.

1. Перед дитиною викладаються кілька іграшок. На початку питаємо у дитини, які іграшки вона бачить, після цього просимо запам'ятати їх. Далі дитина заплющує очі, а педагог швидко ховає одну з іграшок. Дитина повинна уважно визначити, хто з іграшок утік і загубився.

2. На початку листочка А4 зображені п'ять різних предметів: машина, кубик, паровозик, ведмедик та лялька-«неваляшка», задача дитини – відшукати ці предмети серед інших запропонованих, які зображені на іншій частині аркуша.

Дидактичні ігри на розвиток сприйняття.

1. У мішечок кладемо предмети різної форми, величини (іграшки, геометричні фігури і тіла, пластмасові букви і цифри і ін). Дитині пропонують на дотик, не заглядаючи в мішечок, знайти потрібний предмет.

2. Дорослий пропонує дитини зібрати пазл. Коли дитина впоралася зі своїм завданням, питаємо, кого або що вона бачить; які кольори вона бачить.

Дидактичні ігри на розвиток уваги.

1. Перед дитиною представлені різні предмети: стіл, трактор, рукавичка, іграшка зайчик, чайник, будинок, кросівок та квітка. Але у цих предметів не вистачає деяких елементів, яких саме дитині потрібно буде знайти та назвати.

2. Дитина повинна знайти тінь такої кішечки, яка зображена як приклад у квадраті.

Дидактичні ігри на розвиток уяви.

1. Дитина повинна скласти із мозаїки, яка складається з геометричних фігур, наприклад квітку, або черепаху за зразком.

2. Дитина заплющує очі і має уявити квітку, якої насправді не існує: вона може бути якою завгодно, мати яку завгодно форму, колір, розмір, аромат. Після цього пропонуємо намалювати свою уявну квітку і назвати її.

Дидактичні ігри на розвиток мислення.

1. Дитині пропонується ілюстрація, вона розглядає її і повинна сказати, що міг переплутати художник.

2. Перед дитиною представлені картинки-аналогії, вона роздивляється їх уважно та відповідає на питання дорослого. Наприклад:

Що ти бачиш? Кішка любить їсти рибку? А що любить їсти собачка? Можливо, цибулю? А може «чупа чупс»? Або грушу? Або може кістку?

Отже, можна дійти висновку, що комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку визначає особливості розвитку дитини з метою визначення її особливих освітніх потреб, ця оцінка проводиться фахівцями ІРЦ та має напрямки, які визначають певний рівень сформованості. А саме оцінка когнітивного сфери дитини передбачає розвиток пізнавальних процесів, завдяки яким дитина дошкільного віку отримує набуті знання.

Список використаних джерел

1. Брушневська І. М. Організація комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку дитини з особливими освітніми потребами. *Acta Paedagogica Volynienses*, 3. Луцьк, 2021. С. 205–211.

2. Ярмола Н.А., Коваль-Бардаш Л.В., Компанець Н.М., Квітка Н.О., Ланін А.В. Діти з особливими освітніми потребами у загальноосвітньому просторі: навчально-методичний посібник. Київ: ІСПП імені Миколи Ярмаченка НАПН України, 2020. 208 с.

3. Комплексна психолого-педагогічна оцінка розвитку URL: <https://kyiv7.irc.org.ua/kompleksna-psihologopedagogichna-ocinka-rozvitku-16-11-08-25-01-2021/> (дата звернення: 07.02.2024)

ВИТВИЦЬКА Юлія
*студентка групи СОЛ-21 Прикарпатського
національного університету імені Василя Стефаника*
Науковий керівник:
ЛУКАЧОВИЧ Галина,
*асистентка кафедри логопедії та інноваційних
технологій в інклюзії Прикарпатського
національного університету імені Василя Стефаника*

ВИКОРИСТАННЯ НЕЙРОГРИ ДЛЯ РОЗВИТКУ КИСТЬОВОГО ПРАКСИСУ

Проблема розвитку кистьового праксису у дітей актуальна для сучасного суспільства та завжди привертала увагу багатьох вчених, оскільки взаємопов'язана з розвитком мозку, а саме з психологічними процесами, що відіграють важливу роль у формуванні мовлення.

Питання розвитку кистьового праксису у дітей вивчали вчені (Г. Доман, А. Семенович, В. Сухомлинський та ін.), які довели, що розвиток дрібної моторики кистей рук позитивно впливає на розвиток мозку. Так ще у 70-80 рр. ХХ ст. кореляційний зв'язок між навичками повзання і психічним розвитком дитини встановив Г. Доман. Завдяки своїм дослідженням вчений довів, що при повзанні основне навантаження випадає на руки дитини, а особливо на передпліччя та кисті дитини, таким чином стимулюються відповідні нервові утворення спинного та головного мозку, які в подальшому будуть слугувати для успішного мовленнєвого розвитку та дозрівання вищих психічних функцій [2 с. 125].

У дослідженнях вчені (О. Лурія) вивчали взаємозв'язок маніпуляцій рук, тобто кистьового праксису із вищою нервовою діяльністю та розвитком мовлення. Праксис – це система довільних, цілеспрямованих рухових дій, які забезпечують практичні навички різних видів діяльності. О. Лурія виділяє два види праксису: кінестетичний (аферентний) праксис та кінетичний праксис (еферентний). Кінестетичний праксис, забезпечує уявлення про власне тіло, збираючи інформацію від органів чуттів та перетворюючи її на нервові імпульси, які через аферентні шляхи потрапляють до центральних відділів мозку.

Кінетичний праксис здійснює рухову активність: електричні імпульси відходячи від премоторної зони кори лобової частки активують м'язову, сухожильну і суглобну системи [1, с. 251].

Кистьовий праксис паралельно розвивається з когнітивними процесами та з механізмами мовлення. Саме розвиток дрібної моторики є підґрунтям для оволодінням дітьми усним і писемним мовлення. В корі головного мозку зона кисті та артикуляційного апарату знаходяться близько, через що кінестетичні імпульси рухи пальців іннервують мовленнєві зони, а саме центр Брока [1, 3].

Для тренування та розвитку кистьового праксису використовують нейроігри. Нейроігри - це різноманітні тілесно-орієнтовані вправи, які дозволяють через тіло, особливо кисті впливати на мозкові структури. Головна мета нейроігор - розвиток міжпівкульної взаємодії; синхронізація роботи обох півкуль головного мозку; розвиток моторного планування, координації рухів; активізація розумової діяльності; розвиток загальної та дрібної моторики; покращення уваги, пам'яті, зниження втомлюваності та поліпшення працездатності; зняття напруження, стресу; запобігання порушень, що пов'язані зі сприйняттям простору та часу.

Нейроігри та вправи у логопедичній практиці сприяють швидшій автоматизація звуків, формують стійку мотивацію та пізнавальні інтереси; сприяють партнерській взаємодії між дитиною та вчителем-логопедом. Під час нейроігор, задіюючи пальці рук, виконуючи ними різні асинхронні рухи ми розвиваємо кисті рук, а також мозок. Дитині потрібно повторити та запам'ятати позиції пальців, міняти їх по черзі та з кожним разом старатися виконувати швидше.

Отже, нейроігри один з засобів розвитку кистьового праксису, що в свою чергу покращує у дітей розвиток мовлення та інші когнітивні процеси.

Список використаних джерел

1. Белова О. Б. Оцінка нейромоторної функційності у дітей дошкільного віку. *Сучасні аспекти модернізації науки: стан, проблеми, тенденції розвитку*. № 11. 2018. С. 14-23.

2. Єфименко М. М. Корекція кистьових функцій у дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні питання корекційної освіти. Педагогічні науки.* № 7 (1). 2016. С. 122-133.

3. Мога М. Д., Медведєв П. О. Розвиток кистьового (пальцевого) праксису в дітей дошкільного віку із порушеннями мовлення. *Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського.* № 3 (144). 2023. С. 85-89.

4. Синиця А.О., Кухлова С. Корекція мовленнєвих порушень у дітей старшого дошкільного віку за допомогою нейроігор і вправ. 2023. URL: <https://dspace.bdpu.org.ua/server/api/core/bitstreams/67a99e85-eb87-4a4d-b4e5-e1e930f5fb73/content>

ВІННИЦЬКА Яна
студентка групи 411 со КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник
БРОВЧЕНКО Анастасія, кандидат
психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри корекційної освіти та спеціальної психології,
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ОПИС І АНАЛІЗ СПІЛКУВАННЯ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

Ігрова діяльність є засобом пізнавальної активності дітей та найбільш доступним способом трансформації здобутих з навколишнього світу інформацій, вражень та знань. Вся пізнавальна діяльність дитини раннього і дошкільного віку пов'язана з практичною діяльністю і з навколишнім предметним світом. Розвиток комунікативних умінь у дошкільному віці пов'язаний із практичною цілісністю дитини та зі сприйманням особливостей предметів навколишнього світу.

Сучасні українські науковці (Ю. В. Рібцун, Л. В. Артемова, К. Й. Щербакова та ін.) досліджують формування суспільної спрямованості дитини дошкільного віку у грі, розвиток комунікативних умінь та розвиток моральних стосунків у творчих іграх тощо. За їхніми твердженнями, гра містить більші можливості для формування особистості дошкільників, ніж будь-яка інша діяльність, так як мотиви її мають велику спонукальну силу [5]. Опираючись на

їх наукові роботи ми зараз знаємо так багато про розвиток комунікації дошкільників із затримкою психічного розвитку, їх провідну діяльність, а саме гру.

У дослідженні Т. Д. Ілляшенко, Н. А. Бастун та Т. В. Сак зазначено, що діти із затримкою психічного розвитку радо співпрацюють з дорослими в грі [1]. Проте в ситуації пізнавальної та особистісної розмови ці діти відчують себе дискомфортно, в результаті чого взагалі припиняють спілкування з дорослими. Звернення дитини до дорослого, як правило, пов'язано з бажанням привернути його увагу до себе, а також переконатися, що дорослий його помічає, чує, бачить. При цьому більшість таких контактів діти встановлюють не вербальними, а тактильними або жесто-мімічними засобами.

За власним бажанням діти із затримкою психічного розвитку не включаються в гру з однолітками. Деякі з них часто спостерігають за роботою інших дітей, предметно-ігровими діями, малюванням тощо.

Доктор психологічних наук Е. С. Слепович підкреслює своєрідність співвідношення в іграх молодших дошкільників із даним типом порушення двох складових змісту сюжетної гри - практичної і соціальної. Корекційна робота в повній мірі забезпечує повноцінне проведення сюжетних ігор, змістом яких є предметні дії. Перехід до ігор, основним змістом яких є відносини між людьми та спілкування, вкрай утруднений. Деякі діти відчують труднощі в побудово рольовій поведінці, яка вимагає певного рівня соціальної та комунікативної компетентності. Світ відносин моделюється дітьми поверхнево, часто просто неадекватно.

Порівняти рівень спілкування в ігровій діяльності дошкільників із затримкою психічного розвитку та нормотипових однолітків можна, спираючись на дослідження І. О. Луценко [2], Т. А. Матросової [3], І. В. Мартиненко [4]. Вони відмічають, що в дошкільному віці розвиток спілкування з однолітками проходить в кілька етапів.

У 2-4 річному віці одноліток є партнером по емоційно-практичній взаємодії, яке базується на наслідуванні та емоційному зараженні дітей. Основна

комунікативна потреба - співучасть однолітка, яке виражається в паралельних діях дітей.

У 4-6 років виникає потреба в ситуативно-діловому спілкуванні з однолітком. Співпраця, на відміну від співучасті, передбачає розподіл функцій та ігрових ролей. В такому випадку змістом спілкування стає спільна діяльність (головним чином - ігрова). На цьому ж періоді виникає потреба в повазі і визнанні однолітка.

У 6-7 років спілкування з однолітком набуває ознак позаситуативності: воно будується не тільки в зв'язку з зовнішньою ситуацією, але і в результаті виборчих відносин між дітьми [4].

Вивчаючи соціальне спілкування дітей від 2 до 5 років в процесі гри, виділяють 6 типів поведінки та відповідно 6 видів ігор дошкільнят [5].

1. Не ігрова поведінка: дитина не грає, але зайнята чимось таким, що зумовлює у неї швидко зникаючий інтерес.

2. Гра-спостереження: дитина спостерігає, як грають інші, досить часто задає їм питання, щось радить, сама рідко вступає в гру.

3. Гра на самоті: дитина грає з іграшками одна, тільки у деяких випадках звертається до інших дітей.

4. Паралельна гра: дитина грає одна, проте в безпосередній близькості від інших граючих дітей.

5. Пов'язана гра: дитина спілкується з однолітками, зайнятими подібною грою, але кожен виконує свої дії так, як йому хочеться. Часто зустрічається лише обмін іграшками, а не спільна гра.

6. Спільна гра: діти об'єднуються в групу для досягнення будь-якої спільної мети або отримання певного результату.

Інтерес та цікавість до іграшок відсутній, або він рідко проявляється; сюжетна гра як спільна діяльність не виникає. Для виникнення сюжетної гри необхідно навмисне втручання дорослого, який має повністю здійснювати організаційний етап гри, починаючи від визначення теми гри і розподілу ролей, закінчуючи докладним описом шляхів реалізації сюжету в цілому і кожної конкретної ролі. Також у цих дітей порушена мотиваційно-цільова основа ігрової діяльності: різко знижена активність в ігровій поведінці, виникають яскраво

виражені труднощі в самостійному створенні план-задуму гри, в цілеспрямованому його розгортанні.

Спілкування дітей дошкільного віку із затримкою психічного розвитку в ігровій діяльності визначає цілий ряд особливостей та відмінностей у порівнянні з рівнем розвитку їхніх однолітків з нормо типовим розвитком. Хочу зауважити кілька важливих складових деталей:

1. Особливості мовлення: діти із затримкою психічного розвитку можуть зустрічатися з труднощами в мовленні: у них обмежений словниковий запас, нечітка артикуляція, труднощі у розумінні та вираженні ідей. Діти можуть використовувати прості речення або невербальні форми комунікації, такі як жести або міміка.

2. Наступна важлива складова – це соціальна взаємодія: діти із затримкою психічного розвитку можуть виявляти обмежену соціальну взаємодію та потребу у специфічних ситуаціях для комунікації. Спілкування може бути відчуженим або ізольованим, частіше з проявами агресії або неправильною реакцією на соціальні сигнали.

3. Використання ролей та сценаріїв: діти із затримкою можуть виявляти виразний інтерес до конкретних тем або предметів, використовуючи стандартні сценарії та ролі. Спілкування може бути більше фіксованим на конкретних елементах гри чи темі.

4. Неоднорідність у розвитку: часто можна зустріти неоднорідність у розвитку різних аспектів комунікації. Наприклад, дитина може виявляти великі труднощі у мовленні, але при цьому бути дуже емоційно виразною.

5. Потреба у спеціалізованій підтримці: для покращення комунікативних навичок дітей із затримкою психічного розвитку, дуже часто необхідна індивідуалізована та спеціалізована підтримка вчителів та спеціалістів [1].

Таким чином, ігрова діяльність у дошкільному віці є ключовим елементом розвитку дітей, особливо для тих, які мають затримку психічного розвитку. Сучасні дослідження українських науковців показують, що гра сприяє формуванню особистості, комунікативних умінь та моральних стосунків. Діти із

затримкою розвитку можуть бути активними учасниками гри з дорослими, проте вони зазвичай відчують дискомфорт у вербальному спілкуванні. Порівняно з нормотиповими однолітками, їхня гра може проявлятися в різних типах спілкування, включаючи спостереження, гру на самоті, паралельну гру та спільну гру. Кожна дитина із ЗПР унікальна, тому важливо використовувати індивідуалізований підхід до організації ігор для кожної дитини. Це може включати адаптацію правил гри, надання додаткової підтримки чи модифікацію ігрових завдань.

Список використаних джерел

1. Ілляшенко Т. Д., Бастун Н. А., Сак Т. В. Діти з затримкою психічного розвитку та їх навчання. Навч. посібник для педагогів і шкільних психологів. Київ : ІЗМН, 1997. 128 с.
2. Луценко І. О. Дитина і дорослий: вчимося спілкуватись: готуємось до мовленнєвого спілкування з дошкільниками. Національний педагогічний ун-т ім. М.П. Драгоманова. Інститут розвитку дитини. Київ : Світлич, 2008. 202 с.
3. Матросова Т. А. Спільна робота логопеда і вихователя в групах для дітей з порушеннями мови. Логопедія. 2007. № 14. С. 35-37.
4. Мартиненко І. В. Психологічні засади формування комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку з системними порушеннями мовлення : дис. ... докт. психол. наук : 19.00.08 / наук. конс. Марія Купріянівна Шеремет ; М-во освіти і науки, молоді та спорту України, Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. - Київ, 2017. 552 с.
5. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із СПМ. Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. Київ : Актуальна освіта, 2004. 150–165 с.

ВІНТОНОВИЧ Іванна

*студентка групи СОЛ-21 Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника*

Науковий керівник - ЛУКАЧОВИЧ Галина,

*асистентка кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ДІАГНОСТИКИ АРТИКУЛЯЦІЙНОГО ПРАКСИСУ

За даними офіційної статистики, більше 50 % дітей дошкільного віку з порушеннями розвитку - це діти з тяжкими порушеннями мовлення [1]. Крім того, діти з особливими освітніми потребами мають труднощі у формуванні різних сторін мовлення. Практичний досвід свідчить, що у теперішній час є багато дітей із порушенням артикуляційного праксису, наприклад діти із

диспраксією, яка є у структурі багатьох порушень і супроводжується порушенням звуковимови.

Правильна вимова звуків залежить від того, наскільки добре розвинута рухливість артикуляційного апарату (язика, губ, нижньої щелепи та м'якого піднебіння). Точність рухів артикуляційного апарату розвивається в дітей поступово під час мовлення [4].

Розрізняють кінестетичний та кінетичний артикуляційний праксис. Артикуляційний кінестетичний праксис – забезпечує повторення ізольованих звуків мовлення. Артикуляційний кінетичний праксис – це вміння відтворювати серію звуків, складів, структури слова, вимовляти фрази [3].

Діагностика артикуляційного праксису у дітей є важливим етапом постановки логопедичного діагнозу. Це питання досліджували спеціальні педагоги (Гаврилова Н, Рібцун Ю. та ін.), які розробили діагностичні мовленнєві картки та протоколи. Для оцінки розвитку артикуляційного праксису необхідно виконати динамічні артикуляційні вправи: трубочка-усмішка, гойдалка, годинник, каруселі, коник (бегемот, віконечко) та ін. [5]; визначити чи вміє дитина вимовляти звуки ізольовано, в складах, в словах з різною складовою структурою у різних позиціях.

Діагностика артикуляційного праксису у дітей дошкільного віку потребує використання ігрових методів та технологій, оскільки дозволяє зацікавити дитину та визначити рівень порушення.

Ігрові технології - це технології, основою яких є гра, як вид діяльності в умовах ситуації, які спрямовані на усвідомлення та відтворення суспільного досвіду [2]. Дітям дошкільного віку складно поворювати артикуляційні вправи без наочного матеріалу. Для діагностики артикуляційного праксису можна використовувати різні ігрові технології, наприклад:

- картинка артикуляційна жабка (на малюнках зображені артикуляційні вправи);

- іграшка артикуляційна жаба з язиком на руку, що дозволяє показувати рухи язика;

- презентації з фотографіями чи анімацією тварин, які рухають язиком;
- пограємо гру “Мавпочки” – я показую ти повторюй;
- картинки з асоціативним значенням звуку (а – а – а мама колише дитя, о – болить зуб і ін.);

- презентації і анімації з картинками чи відео, де є зображення або фотографії предметів, речей, об'єктів та ін. з певним звуком у різних позиціях.

Використовуючи ігрові технології та методики при діагностиці у дітей з'являється цікавість та створюється комфортна атмосфера. Крім того, ці технології можуть забезпечити більш точну оцінку рівня розвитку артикуляційних навичок у дітей. Отже, ігрові технології діагностики артикуляційного праксису допомагають виявити мовленнєві порушення у дітей.

Список використаних джерел

1. Держкомстатистика. Дошкільна освіта в Україні. URL: https://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/dosh_osvit/arch_dosh_osv.htm
2. Ковалевська Н. В., Пасічніченко, А. В. Ігрові технології у просторі ЗДО. 2021. С. 110-114.
3. Пиляєва, Н. С. Проблема вивчення праксису та його відхилень у спеціальній літературі. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. 2021. С. 38-43.
4. Ревуцька О. В., Пархоменко М. В., Малуєва, Т. В., Самаріна О. В. Сучасні стратегії використання новітніх технологій розвитку артикуляційної моторики дітей. 2023. С. 47-52.
5. Рібцун Ю. Вивчення практичних функцій молодших школярів з особливими мовленнєвими потребами. Особлива дитина: навчання і виховання, 104(4), 28-45. <https://doi.org/10.33189/ectu.v104i4.88>

ВОДОЛАГІНА Поліна,
студентка групи 511-СОЛ
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник
САВІНОВА Наталія,
професор кафедри, доктор педагогічних наук, професор, доктор
педагогічних наук, 13.00.03 – корекційна педагогіка.

ВИКОРИСТАННЯ ПІСОЧНОЇ ТЕРАПІЇ ЯК ПЕДАГОГІЧНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ ПРИ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ

Щорічно зростає число дітей різного віку, які мають порушення мовленнєвого розвитку, що негативно впливають на їх психічний стан. У

контексті комплексної логопедичної допомоги виявляється, що використання нетрадиційних форм терапії може стимулювати процес корекції мовлення у дітей та сприяти загальному оздоровленню їхнього організму. Крім того, ці методи допомагають робити заняття більш цікавими та різноманітними. Такий підхід дозволяє логопедам працювати не лише над фонетико-фонематичними аспектами мовлення, але і над більш глибокими мовленнєвими порушеннями, наприклад ЗНМ, ринологією, алалією, дизартрією, заїканням.

Використання пісочниці виявляється яскравим та ефективним методом оптимізації корекційної роботи з дітьми, які мають мовленнєві порушення. Цей інструмент допомагає створити спеціальні умови та підходи для ефективної корекційної роботи з дітьми-логопатами, сприяючи успішному освоєнню корекційно-освітніх завдань.

Богуш, А. М. Савінова Н. В у своїй роботі зазначали, що гра є найбільш ефективним засобом вияву мовленнєвої активності дітей, гра стимулює до мовленнєвої активності.[1]. Н. В. Маковецька розглядає ігри з піском як засіб формування, зміцнення та збереження здоров'я дошкільників, пропонуючи методи та прийоми роботи з піском, що можуть бути використані під час ігор. Т. Дичок та С. Глеваська розглядають піскову терапію як ефективний метод для формування комунікативного досвіду у дітей із загальним недорозвитком мовлення.[2]. Л. А. Шик, Н. І. Дикань, О. М. Гладченко та Ю. М. Черкасова досліджують ігри з водою та піском як один з видів розвивальних ігор. [3].

Під час своїх занять вчитель-логопед використовує ігри та вправи з піском, спрямовані на розвиток моторики дрібних м'язів рук, поліпшення просодичних аспектів мовлення, підвищення рівня слухового сприймання та фонематичних навичок, формування лексико-граматичних структур та розвиток зв'язного мовлення. Гра — це діяльність, що відображає дійсність шляхом її активного перетворення. У грі діти творчо перетворюють дійсність що їх оточує, додають

розповіді один одного, висловлюють зауваження, запитаннями виправляють дії, уточнюють і збагачують свої уявлення. (Богущ, А. М. Савінова Н. В., 2007).

Наведемо приклади корекційних напрямків з розвитку мовлення:

- Розвиток діафрагмального дихання: у грі "Допоможи зайцю" діти створюють "сліди" зайця у піску та потім "замітають" їх, щоб лисиця не виявила. Це сприяє поглибленню дихання через діафрагму.

- Пальчиковий праксис: діти ковзають долонями по поверхні піску, створюючи різні візерунки, такі як машинки, санки, змійки. Це розвиває дрібну моторику та творчість.

- Артикуляційна гімнастика: у грі "Конячка" діти виконують рухи язиком та пальцями по піску, що розвиває артикуляційні навички та ритміку мовлення.

- Автоматизація звуків: у грі "Гірочка" діти набирають пісок у руку та вимовляють звуки, що допомагає автоматизувати їх правильну вимову. В грі "Знайди іграшку" діти шукають іграшки в піску, вимовляючи відповідний звук.

- Розвиток фонематичного слуху: у грі "Сховай ручки" діти ховають руки в пісок, почувавши заданий звук, що допомагає розвивати фонематичний слух. У грі "Два міста" діти розподіляють предмети на дві групи за звуковими ознаками.

- Формування складової структури слова: у грі "Камінчики" діти складають камінчики у кількість, що відповідає кількості складів у слові, що допомагає зрозуміти його структуру. У грі "Сліди на піску" діти роблять сліди кількістю, що відповідає кількості складів у слові.

- Удосконалення лексико-граматичних категорій: у грі "Човник" діти вправляються у вживанні мовних категорій, таких як прийменники, префіксальні дієслова та говірки.

- Підготовка до навчання грамоті: у грі "Звуковий аналіз слова" діти креслять схеми слів та виконують вправи на сирому піску, що сприяє розвитку навичок грамотності. У грі "Звуко-буквений аналіз слів" діти аналізують слова на звуки та букви, що сприяє розвитку фонетичного аналізу.

•Розвиток зв'язного мовлення: діти створюють описові розповіді про знайдені предмети в піску, наприклад, "Знайди і опиши іграшку".

Ці методи дозволяють педагогу-логопеду ефективно працювати з учнями та досягати позитивних результатів у корекції їхніх мовленнєвих навичок.

Логопедичні ігри з піском вважаються дуже ефективним та сучасним підходом у корекційно-освітній роботі логопеда. Пісок виступає унікальним сенсорним матеріалом, ідеальним для експериментів та створення простору для гри. Використання пісочної терапії в корекційній роботі з дітьми, які мають порушення мовленнєвого розвитку, дозволяє забезпечити психологічний комфорт під час занять, активізувати та розвивати психічні функції, підвищити мотивацію та зацікавленість дітей у заняттях, розвинути фонематичні процеси, поліпшити граматичну структуру мовлення, розширити та активізувати словниковий запас дитини, а також розвинути зв'язне мовлення, що сприяє активній участі дитини в корекційному процесі.

Список використаних джерел

1. Богуш, А. М. Савінова Н. В. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку в ігровій діяльності: монографія. Миколаїв, Атол, 2007. 252 с.

2. Дичок Т., Глеваська С. Розвиток комунікативної сфери дітей із загальним недорозвитком мовлення за допомогою пісочної анімації. Вісник Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Корекційна педагогіка і психологія, Вип. 8, Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017.

3. Розвивальні ігри з водою та піском. Упоряд. Л. А. Шик, Н. І. Дикань, О. М. Гладченко, Ю. М. Черкасова: Вид. група «Основа», 2010.

4. Арешкіна С. В. Використання арт-терапії в системі корекційної допомоги дітям порушенням мовленнєвого розвитку, 2021. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/logos/article/view/17399>

5. Використання пісочної терапії в логопедичній роботі, 2017. URL: <https://multiurok.ru/files/vikoristannia-pisochnoyi-tierapiyi-v-loghopiedichn.html>

ВОЙТЕНКО Наталія,
студентка групи ІІ со
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник
САВІНОВА Наталія, доктор
педагогічних наук, професор кафедри
спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ПРОПЕДЕВТИКА ПОРУШЕНЬ ПИСЕМНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ ІІ РІВНЯ У ПРОЦЕСІ ФОРМУВАННЯ ОЦІННО-КОНТРОЛЬНИХ ДІЙ

Процес навчання письма складний і потребує значної кількості часу. Випускники закладів дошкільної освіти зустрічаються з вимогами навчальної програми, орієнтованої на певний рівень сформованості первинних умінь у галузі письма. Саме тому актуальною є проблема підготовки дитини старшого дошкільного віку до письма.

У сучасних дослідженнях О. Величенкова, Н. Голуб, О. Гопіченко, Е. Данілавичюте, О. Корнева, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Чередніченко підтверджується, що з кожним роком у початковій школі збільшується кількість дітей із різними видами дисграфії. Статистика прояву порушень писемного мовлення в дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ ІІ рівня засвідчує актуальність пропедевтики порушень писемного мовлення.

Порушення письма серйозно перешкоджають засвоєнню освітньої програми. У роботі В. Андросова зазначається, що дисграфія знижує ефективність перебігу шкільної адаптації та мотивації до отримання знань. Ці порушення часто спричиняють відхилення у формуванні особистості. Тому своєчасна пропедевтична робота з упередження порушень писемного мовлення дітей дошкільного віку є надзвичайно важливою ділянкою корекційної логопедичної роботи (В. Андросова, 2014) [1].

У дослідженнях зарубіжних і вітчизняних учених розглянуто шляхи пропедевтики порушень писемного мовлення, структура порушень, види,

симптоматика, розроблено методологічні підходи з корекції різних видів дисграфії.

Формування навичок оцінно-контрольних дій є потенційним виходом до можливості порівняння очікуваного та фактично отриманого результату. Самооцінювання слугує фундаментом для подальших дій: продовження, якщо результати співпадають, або коригування, якщо виявлені розбіжності. Формування навичок оцінно-контрольної діяльності зосереджується на трьох ключових аспектах: 1) уявлення ідеального результату; 2) порівняння цього уявлення з реальною дією; 3) прийняття рішення про адаптацію чи зміну курсу дії. Ці елементи формують структуру внутрішнього контролю індивіда у його діяльності. Важливим етапом є аналіз результатів, зокрема в освітній сфері дітей. Самооцінка як внутрішнє оцінювання власних можливостей, якостей та соціального становища є ключовим елементом особистості та впливає на її поведінку.

Розвиток та результат корекційної діяльності, взаємодія з оточенням, самокритичність та самовимогливість, навички самостійної роботи над помилками, ставлення до власних успіхів та невдач залежать від рівня сформованості самооцінки. Так, у дослідженнях Н. Савінової самооцінка визначається як осмислене ставлення індивіда до власних дій, поведінки, вчинків та самоідентифікації, базуючись на порівнянні процесу діяльності з її кінцевими результатами у відповідності до встановлених цілей чи стандартів. Ознаками розвинутої самооцінки у дитини є здатність приймати вказівки педагога, цілеспрямовано планувати свої дії, ставити реалістичні цілі, які корелюють з соціальними очікуваннями. Таким чином, самооцінка та самоконтроль відіграють ключову роль у запобіганні та виправленні помилок у мовленні дітей, а також є важливими елементами саморегуляції в мовленні (Н.Савінова, 2012) [5].

Письмо є базовою навичкою, без оволодіння якою навчання ускладнюється або просто стає неможливим. Письмо – знакова система фіксації мовлення, що дає змогу передавати та закріплювати мовленнєву інформацію за допомогою

графічних елементів. Для дітей старшого дошкільного та молодшого шкільного віку є обов'язковим дозрівання мозкових структур, пов'язаних із письмом і читанням, підготовленість психологічних процесів, що задіяні в письмовому мовленні. Для успішного оволодіння письмовим мовленням у дитини мають бути сформовані компоненти готовності до оволодіння даним видом діяльності: самооцінка, самоконтроль. Безумовно, самооцінка має значення для ефективності діяльності дитини в різних сферах та сприяє її особистісному розвитку. Здатність до самокорекції, уявлення про способи оптимізації власних дій для досягнення стандартних результатів є важливою для реалістичної самооцінки. Згідно з дослідженнями українських вчених, здатність до оцінювання та контролю в мовленнєвій активності стає доступною для дітей уже у середньому дошкільному віці.

На думку науковців А. Богуш та Н. Савінової «Будь-яка корекція чи коригування мовленнєвої діяльності дітей відбувається саме на основі оцінок. Оцінка здійснюється шляхом порівняння системи виконаної мовленнєвої дії з поставленою метою. На основі сенсорних імпульсів, що безперервно надходять у центральну нервову систему дитини і несуть інформацію про правильність і результативність мовленнєвої дії, що виконується, здійснюється контроль за правильністю мовлення» (А.Богуш, Н.Савінова, 2007) [2, с. 125].

Розглянемо детальніше складові процесу письма та передумови для успішного оволодіння цією навичкою. Н. Голуб у своїх роботах стверджує, що рівень морфологічних і синтаксичних узагальнень, лінгвістичних знань, сформованість вимовної сторони мови, фонематичного слуху впливає на підготовленість дитини до письма (Н.Голуб, 2014) [3].

У сучасних наукових дослідженнях, присвячених підготовці до оволодіння дітьми із ЗНМ III рівня письмовим мовленням, став вживатися термін «функціональний базис письма».

У структуру функціонального базису письма необхідно включати не тільки сформованість власне мовних компонентів мовлення, а й зорово-просторове орієнтування, стан образотворчо-графічних здібностей, сукцесивних функцій.

Значущою є роль кожного з компонентів, що входять до функціонального базису писемного мовлення, оскільки лише їхній комплексний характер і гармонійний розвиток дають змогу дитині оволодіти письмом, а також уникнути в подальшому ризику виникнення дисграфії.

Л. Журавльова у своїх дослідженнях стверджує, що готовність до оволодіння письмом містить у собі сформованість:

- усного мовлення;
- фонетико-фонематичного сприйняття;
- зорово-моторних і слухомоторних координацій;
- зорового, зорово-просторового сприйняття, зорової пам'яті;
- моторних функцій (Л. Журавльова, 2017) [4].

Н. Чередніченко підкреслює важливість вербальних компонентів готовності до оволодіння грамотою (Н.Чередніченко, 2009) [7].

У роботах В. Андросова зазначається, що необхідною умовою для успішного оволодіння письмом є усвідомлене пізнавальне ставлення учня до усного мовлення (В. Андросова, 2014) [1].

У дослідженнях Н. Голуб зазначається, що письмо – складний ряд нових асоціацій, який ґрунтується на вже сформованій другій сигнальній системі, приєднується до неї та розвиває її (Н. Голуб, 2014) [3].

Отже, мовленнєвий розвиток дитини є основою для оволодіння нею грамотою. Стан усіх компонентів мовленнєвої системи, а саме граматичної та вимовної сторін мовлення, зв'язного мовлення, впливає на ефективність перебігу цього процесу. Одними з найбільш значущих для виникнення порушень письма є порушення мовленнєвих функцій, насамперед фонетико-фонематичної сторони мовлення. Плеяда науковців Н. Чередніченко, І. Клименко, Л. Тенцер наголошували у своїх роботах на ролі фонематичних процесів в оволодінні дітьми письмом. Формування писемного мовлення не може відбуватися без підвищення рівня розвитку фонематичних процесів, що ґрунтуються на оцінюванні, сприйнятті та контролі мовлення. Без сформованості навичок

звукового аналізу та синтезу молодші школярі не можуть повноцінно оволодіти грамотою (Н. Чередніченко, 2016) [6].

У дитини у віці 5-7 років не сформовані всі основні вищі психічні функції повною мірою, які необхідні для успішного письма. Отже, несвоєчасний початок навчання дітей письма призведе до виникнення низки проблем.

Таким чином, письмо є складною за структурою формою мовленнєвої діяльності, що вимагає здійснення великої кількості операцій та залучення різних мозкових структур і зон, кожна з яких робить свій специфічний внесок. Несформованість будь-якої з розглянутих вище функцій може викликати порушення процесу оволодіння письмом, дисграфію. Опанування процесом письма можливо лише за умови досягнення дитиною високого рівня фізичного, психічного, мовленнєвого та інтелектуального розвитку.

Список використаних джерел

1. Андросова В. Дисграфія та механізми її виникнення у дітей молодшого шкільного віку. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації. Суми: СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2014. С. 63-66
2. Богуш А. М., Савінова Н. Н. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку в ігровій діяльності. Миколаїв: Атол, 2007. 252 с.
3. Голуб Н. М. Корекція писемного мовлення в дітей молодшого шкільного віку : монографія. Харків : Майдан, 2014. 366 с.
4. Журавльова Л. С. Сучасний стан логопедичної практики корекційної роботи з молодшими школярами з дисграфією. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: Видавництво НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017. Вип. 34. С. 24–32.
5. Савінова Н. В. Теоретико-методичні засади диференційованої логопедичної корекції: монографія. Миколаїв, 2012. 281 с.
6. Чередніченко Н. В., Клименко І. В., Тенцер Л. В. Порушення письма у молодших школярів: діагностика та корекція: навч.-метод. посіб. Київ : ДІА, 2016. 248 с
7. Чередніченко Н. В. Формування графічної навички письма у дітей з різними вадами мовлення в умовах корекційного навчання. Навчально-методичний посібник. К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. 96 с.

***ВУЛИЙЧУК Тетяна,**
IV курс ОР ,бакалавр,
факультет управління,
науковий керівник:
КІНДРАЧУК Н.М.,
доктор пед. наук, професор*

АКТИВІЗАЦІЯ СЛОВНИКА У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ: СПЕЦИФІКА ТА ОСОБЛИВОСТІ РОБОТИ ЛОГОПЕДА

Дитина пізнає світ за допомогою мовленнєвої діяльності з дорослими. Мовлення батьків та інших членів сім'ї – це перший зразок, який наслідує дитина. На сьогоднішній день в Івано-Франківській області збільшилася кількість дітей, які навчаються в інклюзивних групах, а саме, діти з порушеннями мовлення. Саме мовлення сприяє перебудові психіки дитини, дозволяє їй сприймати явища більш свідомо. Тому проблема пошуку шляхів активізації словника дітей з тяжкими порушеннями мовлення набуває соціальної значущості і особливої актуальності. На сьогодні актуальною є проблема сформованості словника у дітей з тяжкими порушеннями мовлення на низькому рівні. Опанування письма і читання у початкових класах відкриває додаткові можливості для подальшого розвитку лексичного, граматичного і стилістичного аспектів мовлення дитини.

Дослідженням особливостей словника дітей з тяжкими порушеннями мовлення займалися О. Гриненко, Р. Левіна, Л. Спірова, Є. Соботович, В. Тарасун, Н. Савінова, Л. Лопатіна, Н. Серебрякова, В. Єрьоміна, М. Шевченко, М. Шеремет, І. Марченко та інші. Сучасні дослідження показують, що основним напрямом словникової роботи повинно бути забезпечення мовленнєвого розвитку дітей, створення умов для засвоєння мовних засобів і мовленнєвих навичок у системі подальшої підготовки дитини до шкільного навчання. Качуровська, М. Шеремет, Г. Загурська в свої дослідженнях довели необхідність і доцільність використання ІКТ для навчання дітей із тяжкими порушеннями

мовлення. Одним із дієвих ІКТ засобів є LCD–екран, який може вирішити ряд корекційних завдань. Реалізація методики активізації словника дітей з ТПМ засобом LCD –стійкою передбачає реалізацію таких дидактичних принципів комплексного підходу, системності і наступності навчання, доступності навчання, індивідуального навчання, онтогенетичного принципу.

Для обстеження сформованості словника дітей із тяжкими порушеннями мовлення ми використали адаптовану тестову методику Фотекової Т. А. Метою даної методики є визначення рівня сформованості мовленнєвих умінь і навичок як важливої умови розвитку комунікативної функції мовлення. Завдання експерименту було обстежити сформованість словника дітей з тяжкими порушеннями мовлення; визначити рівень успішності виконання завдань за методикою діагностики; представити якісний та кількісний аналіз сформованості словника дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Обстеження здійснювалося за серіями завдань. Серія 1 була спрямована на визначення стану рівня моторної реалізації мовлення, серія 2 на дослідження навичок мовного аналізу, серія 3 на визначення граматичної будови мовлення, серія 4 на дослідження словника і навичок словотворення, серія 5 на дослідження розуміння логіко – граматичних відносин, серія 6 на дослідження зв'язного мовлення. Кількісний аналіз показав, що 100% дітей, які були обстежені, мають I (низький) рівень. Загальні результати свідчать, що найбільш порушеними у даній категорії дітей є граматична будова мовлення, навички словотворення, розуміння логіко-граматичних відносин та зв'язне мовлення. Отже, всі виявленні труднощі вказують на необхідність систематичного та корекційного впливу.

Ми, логопеди рекомендуємо вибирати вправи, що об'єднані в одну – експериментальну методику, вони є дієвими у роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Вони внесли позитивні зміни в розвиток комунікативної функції мовлення та можуть бути рекомендовані до використання логопедам, психологам, студентам, для корекційної роботи над активізацією словника дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Активізація словника дітей позитивно впливає на розвиток усіх компонентів мовлення та

інших психічних процесів. За умови ознайомлення з новими предметами, явищами, ознаками предметів і дій у дитини з'являються великі можливості для самостійного вираження своїх думок, усвідомленого відображення в мовленні різноманітних зв'язків і відносин між предметами і явищами. Робота з активізації словника дітей із ЗНМ є важливою для мовленнєвого та пізнавального розвитку дітей, для розвитку комунікативних можливостей з урахуванням завдань повноцінного навчання в навчальному закладі. Логопеду потрібно створити таку ситуацію для дитини в якій вона буде хотіти висловитись та поділитись враженнями, необхідно забезпечити активне оточення дітей, звертати увагу на зміни в навколишньому середовищі, що допоможе активізувати мовлення дитини. У молодшому шкільному віці інтенсивно розвивається внутрішнє мовлення, яке є важливим механізмом розумової діяльності. Виявляється воно під час розв'язання різноманітних завдань, мислення, планування, запам'ятовування тощо. Величезний вплив в даному процесі має навчальна діяльність дітей і дія мовлення вчителя на учнів. Саме від вчителя та батьків вдома залежить формування і успішний розвиток мовлення дітей в молодшому шкільному віці.

Список використаних джерел

1. Рібцун Ю. В. *Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс*. К.: Освіта України, 2011. 292с.
2. *Соціально-педагогічний словник / за ред. В.В. Радула*. К.: «ЕксОб», 2004. 30. Сак Т. В. *Логопсихологія*. К.: Знання, 2018. 293с.
3. Степанова О.І. *Особливості розвитку словника у дітей з порушеннями мовлення*. К.: ФОЛЮ, 2014. - 344с.
4. Стахова Л. Л., Подлесна С. С. *Активізація словника дітей з ТПМ засобами ІКТ на прикладі інтерактивної LCD панелі. Актуальні проблеми корекційної педагогіки, психології та реабілітації*. 2020.-158 с.
5. Фотекова Т.А. *Тестова методика діагностики усного мовлення молодших школярів* 2006.-112 с.

*ГАДЛЕВСЬКА Ольга,
411-СО групи
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник
САМОЙЛОВА Ірина,
Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної
педагогіки і психології та інклюзивної освіти*

ОЦІНКА РОЗВИТКУ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Розвиток мовлення в освіті дошкільників, є найбільш актуальною бідною сучасності. Тісною основою є, засвоєння звукової системи мови, за допомогою якої, будується оволодіння мовою як засобом спілкування. Лише два взаємозв'язані процеси входять, у засвоєння звукової сторони мови, а саме: процес розвитку сприймання звуків мови та процес розвитку вимовної сторони мови [1, 8].

Проблема фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення в дітей старшого дошкільного віку, в спеціальній педагогіці, розглядається в роботах І. І. Панченко, Є. Ф. Соботович, М. Ф. Фомичевої, М. К. Шеремет та інших.

В логопедії фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення (надалі ФФНМ) вивчається як порушення процесу формування вимовної системи рідної мови у дітей із різними мовленнєвими порушеннями внаслідок дефектів сприйняття й вимови фонем. Вперше групу дітей із ФФНМ виділила професор Р. Левіна в рамках психолого-педагогічної класифікації мовленнєвих порушень [4, 672]. До цієї категорії належать діти з нормальним фізичним слухом і інтелектом, у яких порушені вимовна сторона мовлення і фонематичний слух.

Вік пізнання світу, творчості та початкового становлення особистості або інакше дошкільний вік. Це період якісних змін як у фізичній, так і психічній сферах [2, 704].

Однак психічний розвиток визначається не тільки ним, а здійснюється внаслідок активної взаємодії дитини з її найближчим соціальним середовищем.

Вагомі зміни, що охоплюють різні психічні сфери дітей старшого дошкільного віку - це вольову, емоційну, пізнавальну. Це свідчать про те, що цей вік є переломним, багатим на такі новоутворення, які забезпечують перехід дитини до систематичного шкільного навчання [3, 176].

У дітей з ФФНМ цей перехід відбувається із утрудненням. Відбувається це через те, що у дітей мають місце дефекти вимови фонем і сприймання.

ФФНМ має кілька ступенів вираження. Легкий, при якому спостерігається недостатнє розрізнення фонем, труднощі у звуковому та складовому аналізі, особливо у виділенні окремих звуків, які порушені у вимові. Середній, який характеризується недостатньою диференціацією значної кількості звуків із кількох фонетичних груп, навіть при їх правильній вимові. Тяжкий, коли навички звукового та складового аналізу формуються зі значними труднощами і важко диференціюються відношення між звуковими елементами [5, 36]. Зазвичай дитина оволодіває вмінням розрізняти на слух усі фонемі рідної мови та вимовляє більшість звуків, у нормі до чотирьох років.

Рівень сформованості дії з виділення послідовності звуків у слові і вміння свідомо орієнтуватися у звукових елементах слова знаходяться в залежності від ступеня недорозвитку фонематичного сприйняття і від того, чи є це недорозвинення первинним або вторинним [6, 496].

Періодом інтенсивного розвитку мовлення та інших психічних процесів (мислення, уваги, уяви, сприймання, пам'яті та ін.) - є дошкільний вік. Проте у дітей із ФФНМ можуть виникати труднощі в процесі їх формування. Спостерігаються труднощі зорового сприймання при ускладненні завдань [1, 13]. Діти часто відчують труднощі у диференціації понять «справа», «зліва», труднощі орієнтування у власному тілі. Недоліки наочно-образного мислення у дітей цієї категорії можуть мати як вторинний, так і первинний характер. Увага таких дітей характеризується певними особливостями: нестійкістю, більш низьким рівнем довільної уваги. У дітей помітно знижена слухова пам'ять і продуктивне запам'ятовування [1, 13].

Отже, важливим компонентом розвитку дошкільника є мовленнєва комунікація. Дослідження показують, що неповноцінна мовленнєва діяльність накладає відбиток на формування в дітей інтелектуальної, сенсорної, афективно-вольової сфери. Для дітей з мовленнєвими порушеннями характерно знижений рівень загального усвідомлення про навколишній світ [1. 14].

Список використаних джерел

1 Бездрабко А. Д. Використання ігрових вправ у корекції мовлення дітей із фонетико-фонематичним недорозвиненням мовлення: навч. посіб. / Суми. держ. ун-т ім. А. С. Макаренка. Суми. 2020.

2 Богуш А. М. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови в дошкільних навчальних закладах. Підручник / А. М. Богуш, Н.В.Гавриш / за ред. А.М.Богуш. 2-ге вид., доповнене. Київ: Слово, 2011. 704с.

3 Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти / за ред. А. М. Богуш. Харків: Ранок, 2011. 176 с

4 Логопедія. Підручник. Третє видання, перероблене та доповнене / за ред. М.К.Шеремет. Київ: Слово, 2015. 672 с.

5 Рібцун Ю. В. Характеристика фонетико-фонематичної складової мовлення дітей п'ятого року життя із ФФНМ / упоряд. Ю.В. Рібцун. 2-ге вид. Київ: Український логопедичний вісник, 2011. 36 с.

6 Сучасне заняття в дошкільному закладі: навч. посіб. / за ред. Н. В. Гавриш. Луганськ. 2007. 496 с.

ГАДЛЕВСЬКА Ольга,
411-СО групи

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник

ПЕХАРЄВА Альона,

Кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології
та інклюзивної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

СУТНІСТЬ ТА ПРИЧИН АГРЕСИВНОЇ ПОВЕДІНКИ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Проблема агресивної поведінки у дітей молодшого шкільного віку із порушеннями інтелекту завжди цікавила багатьох психологів, вчених, батьків, і тому є досить актуальною в даний час.

Агресивна поведінка дитини - це не просто тривожне явище, а вельми серйозна соціальна, педагогічна і психологічна проблема. Агресія визначається як поведінка, яка направлена на нанесення психологічної або фізичної шкоди. Відповідно, агресивна поведінка - це мотивована поведінка, яка суперечить нормам співіснування людей і завдає моральної чи фізичної шкоди об'єктам нападу, що викликає у них психологічний дискомфорт. Під агресивністю розуміється властивість особистості, яка полягає в наданні переваги і готовності застосування насильницьких засобів для реалізації своїх цілей. Агресивні прояви - це прояви агресивності в деструктивних діях, які спрямовані на нанесення шкоди певній особі.

Однією з найбільш поширених типологій агресії є типологія Басса-Дарки. Вчені виділили наступні види агресії: фізична (фізичні дії проти кого-небудь); вербальна (погрози, крики, лайка); спрямована (плітки, злобні жарти); неспрямована (крики в натовпі, тупання); роздратування (запальність, грубість); негативізм (опозиційна манера поведінки).

Агресивна поведінка дошкільника взаємозумовлена впливом біологічних, психологічних, соціальних факторів. В результаті аналізу психолого-педагогічної літератури можна виділити основні причини агресивної поведінки дітей:

- агресія як реакція на приниження достоїнств дитини;
 - агресія як наслідок обмеження самостійності;
 - агресія як риса характеру;
 - агресія як прояв суперництва між дітьми;
 - агресія як прояв комплексу неповноцінності;
 - агресія як результат гнітючого переживання невдач в досягненні мети;
- агресія як результат негативного впливу сімейного виховання;
- агресія як результат покарань.

У дітей з інтелектуальними порушеннями часто спостерігаються виражені прояви неспокою та тривоги. У даної групи дітей часто спостерігається стан

напруженості, скутості, пасивності, невпевненості в собі [1]. Даній групі дітей властиві примхливість, дратівливість, тривожність. Вони насилу ладнають з однолітками, часто вступають в конфлікти, провокують оточуючих на бійку. Прояви агресивної поведінки у таких дітей найчастіше спостерігаються в наступних формах, наприклад, діти знущаються над тими, хто слабший їх і молодший за віком, віднімають та псують чужі речі. Прояви агресивності в стосунках з батьками, одноліткам і вчителями у дітей з порушенням інтелекту бувають надзвичайно жорстокими. Напади і бійки відбуваються без усвідомлення з боку дітей всієї небезпеки і тяжкості, що наносяться ними іншим людям. Часто разом з високим рівнем фізичної агресії у дітей спостерігається і високий рівень вербальної агресії. Найчастіше всі прояви агресивної поведінки дітей з розумовою відсталістю - це пряме повторення тих дій і слів, які вони самі відчували на собі при спілкуванні з іншими людьми.

Одним з факторів, що сильно впливає на прояви агресивної поведінки у дітей з порушенням інтелектуального розвитку є емоційно-вольовий, в результаті того, що характер вчинків та діяльності дітей залежить від їх сьогохвилинних бажань, спрямованих на негайне задоволення власних егоїстичних потреб. Велике значення у виникненні проявів агресивної поведінки мають такі внутрішні фактори, як ступінь інтелектуального порушення, психостенічний синдром, вихованість дитини, темперамент. Саме ці внутрішні чинники часто стають причинами нестійкості дітей з із ППР до негативного впливу довкілля.

Основним проявом агресії у дітей є бажання вдарити іншу дитину, обізвати її або забрати у неї якусь річ. Діти з агресивною поведінкою часто провокують інших дітей на бійки, а дорослих виводять зі стану душевної рівноваги. Агресивні діти дуже рідко визнають свої помилки, відмовляються дотримуватися правил, вони можуть бути мстивими. Ще однією ознакою наявності агресії у дитини є спалах гнівної реакції на дії оточуючих, які дитині не припали до вподоби.

Діти з порушеннями інтелекту не здатні пригнічувати афект. Їм властиві часті сильні афективні реакції з незначного приводу, впертість, агресивність, рухове і психічне занепокоєння. Сильні переживання виникають у дітей та часто фіксуються і стають частиною їх характеру. Деяким дітям з порушеннями інтелекту властиві приховані форми прояву агресивної поведінки, які складно виявити без проведення діагностичного обстеження. Виражені прояви агресивної поведінки спостерігаються частіше всього у дітей з порушеннями емоційного розвитку, що проявляються у відсутності почуття страху покарання за власні вчинки з боку оточуючих людей.

Особливі випадки представляють ті патологічні варіанти прояву агресивної поведінки, при яких дії дитини не тільки слабо гальмуються страхами, але і пов'язані з патологією потягів. До них відносяться:

- садистична агресія (задоволення від агресивних дій та їх наслідків сильніше, ніж страх покарання);
- аутоагресія (коли фізичний біль переноситься легше, ніж психічне страждання, бо служить формою вираження сили цього страждання; ослаблений інстинкт самозбереження);
- агресія, що є наслідками параноїальної установкою дитини (генералізовані страхи, спотворений інстинкт самозбереження).

Список використаних джерел

1 Березка С. В. Особливості застосування арт-терапії у роботі з дошкільниками з порушеннями інтелекту. Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія «Психологічні науки». 2018. № 1, Том 2. С. 208- 214

2 Мамічева О. В., Березка С. В. Корекційно-розвивальна програма «Психокорекція агресивної поведінки дітей старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями». Харківський осінній марафон психотехнологій: Матеріали науково-практичної конференції (м. Харків, 28 жовтня 2017 року). Харків: Вид-во «Діса плюс», 2017. С.69.

3 Березка С. В. Психологічний підхід до проблеми поведінкових розладів дітей з порушенням інтелекту. Психологія та педагогіка: необхідність впливу науки на розвиток практики в Україні: Збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 23-24 лютого 2018 року). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч1. С.71-73.

*ГАЙВОРОНСЬКА Злата,
411-СО групи
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник
САМОЙЛОВА Ірина,
Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної
педагогіки і психології та інклюзивної освіти*

НАПРЯМИ ПІДГОТОВКИ БАТЬКІВ ДО ОЦІНКИ РОЗВИТКУ ДИТИНИ В УМОВАХ ІРЦ

Сьогодні в умовах загострення проблем інклюзивної освіти та розвитку дітей з особливими потребами особливо важливою стає роль батьків у підтримці та сприянні позитивному розвитку їхніх дітей. Оцінка розвитку дітей у інклюзивно-ресурсних центрах (ІРЦ) є не лише актуальним завданням, але й важливим етапом в підготовці та налагодженні ефективної комунікації між педагогами, психологами та батьками.

У цьому контексті вирішальне значення мають психолого-педагогічні аспекти комунікації, які спрямовані на побудову позитивних відносин та взаєморозуміння між всіма учасниками освітнього процесу. Тому дослідження та розвиток такої комунікації є актуальною темою, яка вимагає докладного аналізу та визначення практичних рекомендацій для підготовки батьків до оцінки розвитку дітей у інклюзивно-ресурсних центрах.

Робота інклюзивно-ресурсних центрів спрямована на забезпечення належних умов для всебічного супроводу дітей із особливими освітніми потребами (ООП) та їх батьків. Батьки повинні бути ознайомлені з можливостями, які надаються в центрах щодо діагностики, корекції, а також отримання консультацій та проведення корекційно-розвивальних занять з фахівцями.

Таким чином, перший та ключовий етап у відправленні дитини на шлях освіти для багатьох стає відвідування ІРЦ для проходження комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку, отримання консультацій із

спеціалізованими педагогами та психологами, а також визначення індивідуальної траєкторії освіти. Прийняття рішення щодо вибору навчального закладу, розуміння процесу розвитку дитини, взаємодія з нею вдома (з урахуванням особливостей), можлива необхідність додаткових занять з фахівцями та організація цих процесів - усі ці аспекти є частиною широкого спектру питань, які виникають у батьків.

Тепер, більше ніж будь-коли, набуває значення активне залучення батьків до процесів розвитку та освіти їхніх дітей, створення довірчих відносин (ефективної комунікації) та орієнтація педагогів на надання підтримки сім'ї. Сучасна освітня філософія, спрямована на розвиток особистості дитини, закликає визнати батьків як її перших та найголовніших вчителів (Жук, Литовченко, Литвинова, 2019). Зарубіжна педагогічна практика також акцентує увагу на необхідності співпраці з батьками. Наприклад, канадські вчені в галузі освіти дітей з особливими потребами, такі як A. Irvine, J. Lupart, T. Loreman, D. McGhie-Richmond, підкреслюють, що новий підхід базується на принципах активної участі, коли родини та освітні установи спільно працюють та розвивають свої стосунки на основі партнерства (Irvine et al., 2010). У період воєнного стану, надзвичайних ситуацій, коли діти навчаються переважно дистанційно, і значна частина роботи проводиться вдома, батьки та інші члени сім'ї особливо потребують психологічної та методичної підтримки від фахівців.

На основі аналізу нормативних документів, що регулюють освітні процеси для дітей з особливими освітніми потребами, а також на основі власного практичного досвіду, були визначені поради для батьків, які мають намір відвідати Інклюзивно-Ресурсні Центри (ІРЦ). Переконана, що така підтримка та допомога для батьків є вельми актуальною, особливо в сучасних умовах, коли психологічний спокій та впевненість в тому, що їх підтримають та відносяться уважно, мають велике значення. У контексті, коли йдеться про батьків, ми також враховуємо "одного із батьків" та "законних представників дитини".

Рекомендації для батьків, які планують проведення комплексної оцінки розвитку дитини в інклюзивно-ресурсному центрі:

- попередньо підготуйте запитання, які б Ви хотіли задати фахівцям ІРЦ; за потреби продумайте та повідомте фахівцям ІРЦ важливі для Вашої дитини деталі проведення комплексної оцінки розвитку – необхідність попереднього «підготовчого» відвідування для знайомства з приміщенням та/або фахівцями;

- наявність у кімнаті іграшок, дидактичних матеріалів (чи не відволікатимуть);

- оптимальна кількість дорослих, особливості спілкування з братиками /сестричками, якщо вони вдвох проходять комплексну оцінку: забезпечте присутність одного з батьків під час проведення оцінки (інший батько, бабуся тощо присутні за бажанням); будьте спокійними та позитивно налаштованими під час візиту до ІРЦ;

- утримуйтеся від втручання у взаємодію фахівця і дитини, оскільки це може відбитися на самопочутті дитини; залишайтеся поруч з дитиною, підтримуйте її та виявляйте зацікавленість у процесі оцінки;

- запитуйте дозволу, якщо виникає потреба допомогти дитині під час проведення оцінки; у разі можливості, надайте фахівцям відео, на якому дитина проявляє себе у звичному для неї оточенні, щоб допомогти зрозуміти її індивідуальні особливості та потреби.

По-перше, аналіз нормативної бази та психолого-педагогічної літератури підтверджує важливість проблеми, з якою стикаються інклюзивно-ресурсні центри у проведенні комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку та визначенні освітніх потреб дітей. По-друге, в рамках просвітницької діяльності були сформульовані рекомендації для батьків, які планують участь у комплексній оцінці розвитку своєї дитини в інклюзивно-ресурсному центрі. Ці рекомендації базуються на чинних нормативних документах і враховують найновіші освітні тенденції.

Важливі питання співпраці між фахівцями ІРЦ та батьками висвітлені з акцентом на важливість створення атмосфери взаємної відкритості, довіри та поваги. Така співпраця передбачає готовність до спільної відповідальності за

прийняття рішень, взаємного розуміння та узгодження очікувань, що сприяє успішному розвитку та навчанню дітей.

Список використаних джерел

- 1. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр : Постанова Кабінету Міністрів України від 12 липня 2017 р. № 545 / Кабінет Міністрів України. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017-%D0%BF#Text> (дата звернення: 23.06.2022).*
- 2. Литовченко С. Діяльність ІРЦ у системі підтримки дітей з особливими освітніми потребами: актуальні питання. Особлива дитина: навчання і виховання. 2019. № 4(93). С. 30–36.*
- 3. Жук В., Литовченко В., Литвинова В. Новий формат освітнього середовища: діти з порушеннями слуху у дошкільці : навчально-методичний посібник. Київ : ФОП Симоненко О.І., 2019. 280 с.*

ГАЙДЕЙЧУК Ольга,
*студентка групи СОЛ(І)з-Ім, ОР
магістр, факультет управління,
Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника
Науковий керівник
ЛЕНІВ Зоряна,
*кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри логопедії та
інноваційних технологій в інклюзії
Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника**

АКТУАЛЬНІСТЬ ДОСЛІДЖЕННЯ ДІТЕЙ ІЗ ФУНКЦІОНАЛЬНИМИ ТРУДНОЩАМИ В ІНКЛЮЗИВНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ

Мовлення це не тільки здатність використовувати свою мову для спілкування, воно є основним інструментом для формування ключових компетентностей. Саме тому мовленнєві порушення в дошкільному віці негативно впливають на подальший розвиток психічних процесів, шкільне навчання та соціалізацію дитини. Важливо вчасно виявляти мовленнєві порушення та надати необхідну підтримку дитині для їх подолання.

Знання мови та вміння нею користуватися формують мовну компетентність, а вміння враховувати соціокультурні параметри спілкування забезпечує комунікативну компетентність. У цьому аспекті заклад освіти виступає як один із варіантів інституційного соціального контексту, висуваючи свої правила облаштування лінгвістичного простору, ключовий компонент якого – мовна норма [3].

З кожним роком кількість дітей з функціонально-мовленнєвими труднощами зростає причиною чому є біологічні та соціальні чинники. Зростає і потреба в спеціальних фахівцях, методиках діагностики та корекції мовлення, що є рушійною силою для науково-теоретичних, методичних досліджень, наукових праць, рекомендацій, що свідчать про пильну увагу держави, науковців, психологів, методистів, а також логопедів-практиків до цієї проблеми.

Дослідженням різних аспектів проблеми розвитку усного мовлення в умовах інклюзивного навчання займалися І.Брушневська, Е. Данілавічюте, А. Колупаєва, З.Ленів, Ю.Рібцун, О.Таранченко, та інші.

Також актуальність дослідження підтверджують освітні документи, нормативно-правові акти, постанови, укази. Серед них Закон «Про освіту», Державний стандарт дошкільної освіти в Україні, Постанова КМУ про затвердження Порядку організації інклюзивного навчання у закладах дошкільної освіти, Постанова КМУ від 12.07.2017р. № 545 “Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр”, результати міжнародного дослідження якості освіти PISA-2022. Таким чином, питання корекційної роботи над формуванням усного мовлення у дітей із функціональними труднощами є актуальними, а можливість позитивно впливати на розвиток та формування мовленнєвих навичок у дітей з ООП є пріоритетною для дошкільної освіти.

Безбар’єрність – нова суспільна норма. Вона включає в себе всі сфери життя (фізична безбар’єрність, інформаційна, цифрова, суспільна, економічна, освітня). Україна, як держава на шляху до побудови відкритого суспільства, де кожен попри будь-які ознаки та статуси відчуває повагу до себе, як до особистості і має рівний доступ та можливості для розвитку та реалізації. Саме

тому впроваджується Національна стратегія із створення безбар'єрного простору в Україні [5].

Історично в Україні і науковці й практики знаходились у пошуках адекватної назви. Тому знаходимо в праці А. Колупаєвої такий термін, як «інклюзивна освіта». Інклюзивна освіта (інклюзія – inclusion (англ.) – залучення), передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку [1]. З метою забезпечення рівного доступу до якісної освіти всіх учасників освітнього процесу впроваджене інклюзивне навчання. Інклюзивне навчання - система освітніх послуг, гарантованих державою, що базується на принципах недискримінації, врахування багатоманітності людини, ефективного залучення та включення до освітнього процесу всіх його учасників [4]. Така модель освітнього середовища дає можливість створити умови для здобувачів освіти з урахуванням їхніх можливостей та потреб для спільного навчання, виховання та розвитку.

На сьогоднішній день світова освітянська спільнота дійшла до висновку, що інклюзивний процес повинен здійснюватися диференційовано за індивідуальними планами, посилюючи для дітей, і за умов кваліфікованої спеціальної корекційної допомоги. Таким чином до кожної дитини з особливостями психофізичного-розвитку, яка потребує індивідуального підходу адаптується процес навчання, тобто визначаються окремі форми, методи, прийоми, технічне та методичне забезпечення навчального процесу, а також створюються умови у вигляді облаштування фізичного середовища (універсальний дизайн) та модифікується навчально-методичне забезпечення [2].

Для дітей з функціонально-мовленнєвими труднощами в умовах інклюзивного навчання відкриваються можливості для вчасної корекції мовленнєвих порушень, що в свою чергу дає можливість опанувати всі необхідні навички в майбутньому, бути включеними в освітній процес в якому всі діти – цінні.

Список використаних джерел

1. Колупаєва А.А., Таранченко О.М. «Інклюзивна освіта: від основ до практики»: [монографія] А.А. Колупаєва, О.М. Таранченко К.: ТОВ «АТОПОЛ», 2016. 152 с. (Серія «Інклюзивна освіта»).
2. Ленів З.П. Особливості реалізації інклюзії та підготовки відповідних фахівців: проблеми, досвід, перспективи. Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. № 28. С. 119-123
3. Методичні рекомендації для інклюзивно-ресурсних центрів щодо визначення категорій (типології) освітніх труднощів у осіб з ООП та рівнів підтримки в освітньому процесі (<https://mon.gov.ua/storage/app/media/inklyuzyvenavchannya/2021/12/31/Metod.rekom.dlya.IRTS.31.12.pdf>), 2021.
4. Про освіту: Закон України. Відомості Верховної ради. 2017 № 38-39, Ст.380.
5. Про схвалення Національної стратегії із створення безбар'єрного простору в Україні на період до 2030 року Розпорядження Кабінету міністрів України від 14 квітня 2021р. №366-р.

ГОНЧАРЕНКО Діана,
студентка групи 411 со КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник
БРОВЧЕНКО Анастасія,
кандидат психологічних наук, доцент
кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти,
старший викладач КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ, ЯКІ МАЮТЬ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНІ ПОРУШЕННЯ

Останні дослідження в освітньому просторі України підкреслюють активне впровадження інклюзивного навчання, яке спрямоване на забезпечення якісного рівня освіти та всебічного розвитку дітей із особливими освітніми потребами (ООП), починаючи вже з дошкільного віку. В цьому процесі велике значення мають оновлення законодавчої та методичної бази для інклюзивної та спеціальної освіти, підготовка педагогічних кадрів, впровадження інноваційних технологій навчання та виховання, а також налагодження взаємодії з сім'ями дітей. Ці аспекти є критично важливими для того, щоб діти з ООП могли

розвивати свої комунікативні навички, що визначають їхню здатність сприймати, аналізувати, запам'ятовувати та відтворювати мовленнєву інформацію. Тож підтримка таких навичок є вирішальною для їх можливостей в освітньому процесі та комунікації з оточуючими, що безпосередньо впливатиме на інтегрування в суспільство та подальший розвиток.

У галузі спеціальної психології та корекційної педагогіки багато науковців звертають увагу саме на дітей з інтелектуальними порушеннями, досліджуючи сутність порушень пізнавально-емоційної сфери у дітей з ООП та виділяючи мовленнєву компетентність. Так як, недорозвинене мовлення часто є однією з ознак інтелектуальних порушень у дітей і може бути спричинене раннім ураженням центральної нервової системи та особливостями функціонування психічних процесів.

Вчені О. Боряк, Р. Лалаєва та В. Тищенко у своїх дослідженнях аналізують усі форми недорозвинення мовлення, які можуть спостерігатися у дітей з ООП, включаючи затримку мовленнєвого розвитку, алалію, дизартрію. Вказуючи на недостатню точність у слуховому розрізненні близьких за звучанням подразників (фонем), а також недостатність розвитку мовно-рухових аналізаторів, які взаємодіють між собою та сповільнюють процес розвитку мовлення.

Зарубіжні вчені Л. Зеємана, Г. Каше, О. Лурії, мають схожу точку зору, акцентуючи увагу на факті, що більшість дітей з інтелектуальними порушеннями починають говорити пізніше, часто після трьох років, що може бути пов'язано зі затримкою у загальному моторному розвитку та нестачею фонематичного слуху. Патологічні зміни у мозку таких дітей уповільнюють утворення нових нервових зв'язків та легко порушують сформовані. Це означає, що процес формування зв'язків на звукові подразники, включаючи мовленнєві, протікає повільніше, а утворення зв'язків між словом і зоровими подразниками, є ще більш затриманим.

О. Белова у своїй статті відповідно до міжнародної медичної класифікації (МКХ-10, DSM-IV-TR) визначила чотири ступені інтелектуальних порушень: легкий, помірний, важкий та глибокий, коротко охарактеризувавши їх.

Так у дітей із легким ступенем інтелектуальних порушень мислення може бути недостатньо розвинене, в той час як мовлення розвивається на рівні, достатньому для повсякденного спілкування. Речення мають правильну побутово-ситуативну структуру, діти коректно вимовляють слова та розуміють узагальнені та абстрактні поняття. Втім, у них можуть виникати труднощі при сприйнятті складного зверненого мовлення зі складними логіко-граматичними конструкціями та усвідомленні переносного значення слів і метафор, а словниковий запас часто обмежений.

На відміну від дітей з легким ступенем інтелектуальних порушень, діти з помірними інтелектуальними порушеннями зазвичай починають активізуватися наприкінці дошкільного віку. Однак їхнє мовлення часто є аграматичним, з обмеженим словниковим запасом і важкістю у засвоєнні узагальнених та абстрактних значень. Такі діти розуміють пряме мовлення лише в знайомих контекстах та схильні використовувати прості речення, які граматично неправильно складені. Для відтворення оповідань їм часто потрібна підтримка за допомогою візуальних засобів.

У дітей з важкими інтелектуальними порушеннями спостерігаються стійкі відхилення у мовленнєвій системі, такі як: відсутність розвиненого експресивного мовлення, ехолалія, утворення коротких аграматичних речень, стійке порушення звуковимови, використання невербальної комунікації. Розуміння зверненого мовлення обмежене та можливе лише на рівні інтонаційної експресивності у повсякденних ситуаціях.

Діти з глибокими інтелектуальними порушеннями мають недостатньо розвинену мовну систему. Мовлення вони сприймають як суцільну, нечленороздільну мову, здебільшого орієнтуючись на інтонаційне вираження. Під час комунікації вони виражають свої емоції та потреби за допомогою звуків та жестів [1].

О. Боряк пов'язала причинні обумовленості порушень мовленнєвого розвитку у дітей з порушеннями інтелекту з визначенням супутньої неврологічної

симптоматики дитини, яка має інтелектуальні порушення легкого та помірного ступенів тяжкості, що:

- впливають на рівень мовленнєвого розвитку дитини з інтелектуальними порушеннями;
- впливатимуть на результативність логокорекційної роботи;
- відповідним чином мають бути врахованими під час розробки диференційованої методики формування та корекції мовленнєвої діяльності дитини з інтелектуальними порушеннями [3, с. 29-31].

О. Гаврилов підтверджує, що через порушення центральної нервової системи знижується інтерес до оточуючого світу, а недостатній розвиток предметної діяльності можуть впливати на бажання дитини спілкуватися з дорослими. Це може призвести до порушень в оволодінні мовою, оскільки зацікавленість у дорослому і бажання розуміти його є важливими факторами у формуванні вербального мовлення. Однак діти не завжди можуть опанувати вербальне мовлення, проте розуміють мовлення через жести, міміку, проксеміку та контакт очима. Використання невербальних засобів комунікації у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з помірними та тяжкими порушеннями інтелекту, є ефективними для спілкування та можуть значно поліпшити її результати [4].

А. Богуш та Н. Гавриш вважають, що індивідуальні особливості розвитку мовленнєвих здібностей дітей із інтелектуальними порушеннями вимагають від педагогів використання різних інноваційних підходів у процесі формування мовлення. Метою застосування яких є вироблення потреби у мовному спілкуванні та опанування мовлення як засобу комунікації, а одним із ключових завдань є застосування комплексного підходу до розв'язання мовленнєвих завдань. Виокремлення таких мовленнєвих завдань має умовний характер, оскільки у процесі роботи всі вони взаємопов'язані, що визначається існуючими зв'язками між різними одиницями мови [2, с. 4].

Таким чином, мовлення для дитини з інтелектуальними порушеннями – це одна з головних складових її всебічного розвитку; спосіб адаптуватися до суспільства. Що підтверджено дослідженнями зарубіжних і вітчизняних вчених,

в яких визначено специфічні потреби у мовленнєвому розвитку дітей залежно від ступеня інтелектуальних порушень. Подальше дослідження та розробка новітніх підходів до освіти та реабілітації дітей з інтелектуальними порушеннями залишається пріоритетом для наукової спільноти та направлена на пошук новітніх методів застосування загально-дидактичних та спеціальних принципів, які не тільки дозволять індивідуалізувати цей процес, а й сприятимуть повноцінному соціальному включенню та особистісному розвитку дітей з ООП.

Список використаних джерел

- 1. Белова О. Особливості розвитку мовлення у дітей з інтелектуальними порушеннями. Медична освіта. 2021. № 1. С. 5-9 URL: https://www.researchgate.net/publication/352593768_osoblivosti_rozvitku_movlenna_u_ditej_z_intelektualnimi_porushennami (дата звернення 11.02.2024)*
- 2. Богуш А., Гавриш Н. Мовленнєвий розвиток дітей: сутність та шляхи реалізації. Дошкільне виховання. 1999. № 6. С. 3-5*
- 3. Боряк О. Причинна обумовленість порушень у мовленнєвому розвитку в розумово відсталих дітей. Особлива дитина: «навчання і виховання». 2015. № 4. С. 24–32.*
- 4. Гаврилов О. Особливі діти в закладі і соціальному середовищі: Навчальний посібник. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2009. 308 с.*

ДАНИЛЕВСЬКА Олександра,
Здобувачка освіти групи 411 со
КЗ «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник:
ПЕХАРЄВА Альона, кандидат
психологічних наук, доцент, доцент кафедри
спеціальної педагогіки
і психології та інклюзивної освіти КЗ «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» ХОР

СОЦІАЛЬНИЙ АСПЕКТ ВИХОВАННЯ У ДІТЕЙ ІЗ ЗПР ЛЮБОВІ ДО БАТЬКІВЩИНИ

Патріотизм - це почуття приязні, відданості, відповідальності і т.д. до своєї Батьківщини, то дитину ще в дошкільному віці необхідно навчити бути доброзичливою (до чого-небудь, бути відповідальним в його незначних справах, вчинках).

Перш ніж дитина навчиться співпереживати бідам і проблемам Батьківщини, вона повинна навчитися співпереживати оточуючим. Милування просторами краю, його красою і природними багатствами виникає тоді, коли дитину навчили бачити красу безпосередньо навколо себе. Також, перш ніж людина навчиться трудитися на благо Батьківщини, необхідно навчити її сумлінно виконувати трудові доручення, прищеплювати любов до праці [1].

Таким чином, базовим етапом у формуванні у дітей із ЗПР любові до Батьківщини є накопичення дитиною соціального досвіду проживання у своїй Вітчизні і засвоєння усталених норм поведінки, взаємин.

Патріотичне почуття за своєю специфікою є багатограним, воно об'єднує всі сторони особистості: моральний, трудовий, розумовий, естетичний, а також фізичний розвиток і передбачає вплив на кожну зі сторін для отримання єдиного результату.

У поняття патріотизм входять такі компоненти: когнітивний, емоційний, поведінковий - які реалізуються в сфері соціуму і природи.

При цьому для дітей із ЗПР провідним є емоційний компонент. Когнітивний компонент, забезпечує утримання, а поведінковий виконує контрольню-діагностичну функцію.

Якщо розглядати патріотизм через поняття «ставлення», можна виділити кілька напрямків:

- 1) ставлення до природи рідного краю, рідної країни;
- 2) ставлення до людей, які живуть в рідній країні;
- 3) ставлення до моральних цінностей, традицій, звичаїв, культури;
- 4) ставлення до державного устрою.[2]

Кожний з цих напрямків може стати змістом освітньо-виховної діяльності з дітьми, і кожний зробить свій внесок в соціалізацію особистості дитини за умови врахування інтелектуальних особливостей розвитку дітей.

Неможливо говорити про виховання любові до Батьківщини, якщо дитина не отримує певні знання про неї. Зміст уроків, які спрямовані на національно-патріотичне виховання також можна визначити в декількох напрямках.

Дитина молодшого шкільного віку із ЗПР повинна засвоїти, як називається країна, в якій вона живе, її столицю, своє рідне місто чи село, як і природу рідного краю та країни, де дитина живе, які люди за національністю, за особистими якостями населяють її країну, які саме видатні особи прославили рідну країну на весь світ, що являє собою мистецтво, традиції і звичаї країни.

Шлях до виховання любові до Батьківщини формується «від близького до далекого» - від любові до батьків (точніше рідного дому), до вулиці, міста, любові до рідної країни. Цей підхід є ефективний у вихованні дітей із ЗПР такого складного і багатогранного соціального почуття, як любов до Батьківщини. Необхідно створити умови для вирішення завдань патріотичного виховання, для формування у дітей почуттів і складових результату патріотизму: дружба, вірність, почуття власності і усвідомлення того, що ти не чужий, що ти важливий та потрібний.[1]

У дітей молодшого шкільного віку із ЗПР поступово формується «образ власного будинку» з його укладом, традиціями, спілкуванням, стилем взаємодії. Дитина приймає свій будинок таким, яким він є, і любить його. Це почуття «рідної домівки» лягає в основу любові до Батьківщини, Вітчизни.

Завдання педагога разом з батьками формувати любов, дружбу до рідного дому, бажання берегти, робити краще. Важливо, щоб у дитини в сім'ї були свої обов'язки, - це сприяє зміцненню «почуття родини» [2].

Список використаних джерел

1. Квітка Н. О. Мистецтво як засіб формування громадянськості учнів із обмеженими розумовими можливостями / Н. О. Квітка // *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі*. – 2005. – Вип. 6. – С. 127-129.
2. *Національно-патріотичне виховання в Україні : наук.-допом. бібліогр. покажч. / НАПН України, ДНПБ України ім. В. О. Сухомлинського ; [упоряд.: Страйгородська Л. І., Пономаренко Л. О., Тарнавська С. В. та ін. ; наук. ред. Березівська Л. Д. ; бібліогр. ред. Пономаренко Л. О.]*. – Київ : [б. в.], 2019. – 368 с.

ДЬОМІНОВА Марія,
СЛАВГОРОДСЬКА Маргарита,
*Здобувачі освіти групи 511 сол
КЗ «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» ХОР*
Науковий керівник
САВІНОВА Наталія, *доктор*
педагогічних наук, професор
кафедри спеціальної педагогіки
і психології та інклюзивної освіти
*КЗ «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» ХОР*

LEGO-ТЕРАПІЯ В ЛОГОКОРЕКЦІЙНОМУ ПРОЦЕСІ: АНАЛІЗ РОБІТ ЗАРУБІЖНИХ АВТОРІВ

У сучасному світі дитяча психічна та емоційна стійкість стає об'єктом особливої уваги, з урахуванням стресів та труднощів, що супроводжують дитинство. Велика увага приділяється розвитку ефективних психолого-педагогічних методів для дітей з ООП. Одним із новітніх та ефективних підходів до цього є Lego-терапія.

На думку зарубіжного автора Barnes, С. (2017), Lego-терапія є важливим методом у роботі логопеда, спрямованим на покращення комунікативних навичок, розвиток мовлення та соціальних умінь у дітей з різноманітними мовленнєвими порушеннями. Конструктор Lego виступає інструментом спільної гри дітей, їх творчості та спілкування. [1, 467-479].

Lego-технології підвищують якість мотивації дітей, дозволяють організовувати ігрову, проєктну, дослідницьку та творчу діяльність з дітьми, збагачуючи при цьому предметно-просторове розвиваюче середовище в закладах освіти, а також в сім'ї.

Цільова аудиторія для таких занять – діти та підлітки, у яких є:

- труднощі в налагодженні соціальних контактів, комунікації;
- проблеми з порушенням уваги;
- тривожні порушення;

- аутизм;
- гіперактивність.

Набори LEGO зарекомендували себе в усьому світі як освітні засоби, що задовольняють санітарно-гігієнічним вимогам, а також зручності й довговічності у використанні. За педагогічної універсальності вони є наочними посібниками та розвитковими іграшками.

При використанні Lego-технологій в роботі, можна відзначити деякі переваги їх перед іншими, інноваційними конструктивно-ігровими засобами для розвитку мовлення. З виробами конструктора Lego дитина може грати, обстежувати на дотик, не ризикуючи при цьому їх зіпсувати. Конструктор є безпечним для дитини: немає ризику порізатися, проковтнути деталь з отруйним хімічним складом, наприклад, клеєм. У дитини руки залишаються чистими, а прибрати вироби можна легко і швидко.

Незалежно від сформованих у неї навичок при використанні конструктора Lego, у дитини з'являються барвисті й привабливі конструкції. Виникає почуття успішності від власних дій. У роботі з конструктором у дитини виникає почуття безпеки, бо конструювання – це світ під її контролем. Конструктор Lego не викликає у дитини негативного ставлення і вся логопедична робота сприймається нею як гра.

Оскільки конструктор можна розташувати не тільки на столі, але і на підлозі, на килимі, і навіть на стіні, дитині під час заняття нема потреби зберігати статичну позу, що особливо важливо для соматично ослаблених дітей. Робота з Lego дозволяє розкрити індивідуальність кожної дитини, розвинути здатність усвідомлювати свої бажання і можливість до їх реалізації.

Owens, R. E. (2016) зазначав, що в логопедичній роботі використання Lego-технологій дає можливість здійснювати корекцію з найбільшим психологічним комфортом. Робота над переказом, діалогом, розповіддю стає більш ефективною. Переказ розповіді не за сюжетною картинкою, а за об'ємною декорацією з конструктора допомагає дитині краще усвідомити сюжет, що робить переказ

більш розгорнутим і логічним. При цьому робота над зв'язним мовленням ведеться в порядку зростання складності, з поступовим відходженням від наочності. Діти із задоволенням включаються в гру, орієнтовану на переказ або створення нових казок, особливо з використанням персонажів, створених за допомогою конструктора. Разом із дітьми логопед бере участь в створенні конструкцій, при цьому відбувається обговорення власних дій або використання відображеного мовлення. [3].

Робота з конструктором дозволяє добре відпрацьовувати граматичні конструкції, наприклад, узгодження числівників з іменниками. Конструюючи фігури тварин, діти вчаться виділяти частини цілого і відпрацьовувати відмінкові закінчення.

Автори Finch, A. J., & Evans, I. M. (2013) у своїй праці наголошували на тому, що застосування Lego на логопедичних заняттях позитивно відбивається на якості корекції й навчання, тому, що сприяє:

- розвитку лексико-граматичних засобів мовлення у межах певних тем;
- формуванню граматичної складової мовлення (відпрацювання навичок узгодження числівників з іменниками, прикметників з іменниками за родами, числами та відмінками, словотворення дієслів з використанням різних префіксів, утворення складних слів);
- постановці й автоматизації звуків у процесі гри (вибудовування «чарівних» сходинок, драбинок, доріжок, за якими дитина «проходить», називаючи відповідні склади й слова);
- формуванню графічного образу літер під час навчання грамоти, а також розвитку тактильних відчуттів, граючи з закритими очима на дотик.
- опановуванню звуковим та складовим аналізом і звуковим складом слів (застосовуються кубики з традиційним колірним позначенням голосних, твердих і м'яких приголосних);
- формуванню просторової орієнтації, схеми власного тіла;
- розвитку і вдосконалення вищих психічних функцій;
- тренуванні тонких диференційованих рухів пальців і кистей. [2].

Робота з розвитку мовлення із застосуванням Lego-технологій робить корекційний логопедичний процес більш результативним. Діти сприймають заняття як гру, вона не викликає у них негативізму, привчає дітей до уважності, посидючості, точному виконанню інструкцій. Це допомагає краще засвоїти зміст матеріалу.

Від різноманітності способів логопедичного впливу на дітей із мовленнєвими порушеннями буде залежати успішність формування мовленнєвих умінь і навичок. Використання Lego-терапія в логокорекційній практиці дозволяє досягти значних зрушень у мовленнєвому та комунікативному розвитку дітей з тяжкими порушеннями мовлення, і є інноваційним варіантом для досягнень у диференційованій логопедичній корекції.

Список використаних джерел

1. Barnes, C. (2017). *Building language and communication skills in children with autism spectrum disorder using LEGO-based therapy. International Journal of Language & Communication Disorders, 52(4), 467-479.*
2. Finch, A. J., & Evans, I. M. (2013). *LEGO therapy and the social use of language programme: An evaluation of two social skills interventions for children with high functioning autism and Asperger Syndrome. Journal of Autism and Developmental Disorders, 43(8), 1944-1957.*
3. Owens, R. E. (2016). *LEGO-Based Therapy: How to build social competence through LEGO-based clubs for children with autism and related conditions. Jessica Kingsley Publishers.*

ДЯДИК Ганна

Студентка ІІ-СОЛз групи

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

Харківської обласної ради

Науковий керівник:

ТЕЛЬНА Ольга, К.П.Н., доцент,

доцент кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»

ОСОБЛИВОСТІ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ

У сучасній спеціальній освіті однією з найбільш актуальних і значущих є проблема порушень мовлення та їх корекції у дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). ЗПР характеризується стійкою, хоча і слабо вираженою

тенденцією до компенсації та зворотного розвитку, можливими тільки в умовах спеціального навчання та виховання [2].

Нині корекційними педагогами накопичено емпіричні дані про розвиток і формування мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. Зокрема, на значні труднощі мовленнєвого оформлення власних дій, на неповноцінність спонтанного та відображеного мовлення вказують С. Конопляста, Н.Кравець, З.Ленів, Н.Савінова, В.Тарасун, , М.Шеремет та інші.

Так, у дослідженнях Н. Кравець зазначено, що не лише за глибокої ЗПР, а й за легких її форм наявні такі розлади зв'язного мовлення, як вербальна пасивність, неузгодженість мовленнєвої і предметної діяльності [1].

Р. Тригер, як одну з особливостей мовлення дітей із ЗПР, виділяє недостатність словотворчих процесів. Розпізнавання та розуміння емоційно-інтонаційних засобів мовлення є складним процесом, становлення якого відбувається в дошкільному дитинстві й удосконалюється протягом усього життя (З.Ленів, Н. Лепська, Є. Соботович, В, Тарасун, М. Шеремет) [2].

Науковці зазначають, що у старших дошкільнят із ЗПР наявна значна розповсюдженість порушень зв'язного мовлення. Патогенетичні фактори цих розладів поліморфними, однак, перш за все, вони пов'язані з особливостями їхнього психомоторного розвитку [2].

З. Шевченко стверджує, що особливості мовленнєвого розвитку старших дошкільнят із ЗПР, зумовлені своєрідністю їхньої пізнавальної діяльності. Виділено такі особливості їхнього мовленнєвого розвитку: пізня поява дитячої словотворчості, затяжний період функціонування неологізмів, слабка мовленнєва активність, збідненість, недиференційованість словника, недостатня сформованість граматичної будови, низький рівень орієнтування в звуках, слабке усвідомлення звукобудови слова [3].

Можливості дітей із ЗПР у побудові інформативних, комунікативно-повноцінних висловлювань визначаються рівнем сформованості лексичного ладу мовлення, тому цілеспрямоване вивчення стану словника є необхідною складовою частиною комплексного дослідження зв'язного мовлення старших

дошкільнят із ЗПР [4]. Відомо, що формування словника дитини тісно пов'язане з її психічним розвитком, із розвитком уявлень про навколишню дійсність [4]. У дітей із ЗПР спостерігається значна розбіжність між обсягом активного та пасивного словника, особливо це стосується слів, що позначають якості і відношення. Невелика частина слів вживається необґрунтовано, часто, а інші мають низьку частоту вживання. Більшість слів, що допомагають диференційовано позначати властивості навколишнього світу, в мовленні дитини з ЗПР відсутні. Недостатньо слів, що позначають загальні поняття, і водночас мало слів, які конкретизують ті поняття, що розкривають їх сутність [1].

Але мовлення дітей цієї категорії характеризується не лише збідненістю словника. Спостерігається неточність використання значення слів. Дошкільнята з ЗПР часто не знають назв багатьох добре відомих їм предметів. Бувають випадки, коли дитина взагалі неправильно розуміє слово, використовуване у власному мовленні: називає предмет, але не впізнає його серед інших [1].

Поряд із системою змістових зв'язків, на основі яких слова об'єднуються в семантичні групи, у дошкільнят із ЗПР часто виникають зовнішні, звукові зв'язки, що спонукають їх вважати синонімами подібні за звучанням слова [1].

Дітям із ЗПР важко усвідомити багатозначність слів. Лише невелика частина відомих слів використовується ними в активному мовленні. Причиною цього є недостатність розумової діяльності, пізнавальна пасивність, звуженість вербальних контактів. У їхньому словнику переважають здебільшого іменники, що позначають назви конкретних предметів. Узагальнювальні й абстрактні терміни засвоюються дітьми лише завдяки спеціальному навчанню і вживаються з власної ініціативи дуже рідко [4].

Дієслова, використовувані старшими дошкільнятами з ЗПР, вирізняються однотипністю, синонімічною бідністю. Діти не намагаються уточнити значення дієслова за допомогою префіксів, що позначають напрям руху [4].

У словнику цих дітей буває дуже мало прикметників. Описуючи предмет, дошкільнята з ЗПР зазвичай називають лише його колір і величину і не вказують на інші властивості (форму, якість поверхні тощо). Вони недиференційовано

розуміють значення багатьох прикметників, а також неправильно їх утворюють. Особливо повільно відбувається розширення словника прикметників, що позначають особистісні якості людини. Замість прикметників, у цьому випадку дошкільнята з ЗПР використовують іменники [1].

Також, наявна варіативна дефіцитарність лексико-семантичної сторони мовлення: від вираженого недорозвитку, до незначних особливостей в оволодінні провідним компонентом мовленнєвої здібності. Науковий аналіз мовленнєвої продукції дітей із ЗПР виявив у них недостатній рівень структурної організації лексико-семантичної системи. До стійких порушень лексико-семантичного характеру належать: обмеженість словникового запасу, труднощі вибору і використання семантичних одиниць, загальна незрілість парадигматичного і синтагматичного апаратів мовлення. Ці порушення є наслідком несформованості когнітивних процесів, неповноцінності зорового сприймання, недосконалості психічних операцій [3].

Окрім того, в дітей із ЗПР І. Омельченко відзначає недостатній рівень сформованості основних інтелектуальних операцій: аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення, абстракцій. Відзначається непланомірність аналізу, недостатня його тонкість, однобічність. Узагальнення розпливчасті та погано диференційовані. Особливі труднощі викликають ті завдання, виконання яких вимагає встановлювати причинно-наслідкові зв'язки різної складності [3].

Як зазначає Г. Соколова, для мислення як діяльності дітей із ЗПР характерна відсутність готовності до розв'язання інтелектуальних завдань, недостатня вираженість орієнтовного етапу в їх вирішенні, нездатність до необхідного розумового зусилля, невміння контролювати себе під час виконання завдання. На думку вченої, мовленнєві порушення при ЗПР обумовлені в першу чергу недостатністю міжаналізаторної взаємодії, а не локальним ураженням мовленнєвого аналізатора [3].

А Т.Сак вважає, що для ЗПР характерний пізній розвиток фразового мовлення, навіть у старшому дошкільньому віці діти мають труднощі у відтворенні логіко-граматичних конструкцій [2].

Граматична будова мовлення старших дошкільнят із ЗПР також характеризується низкою особливостей: діти практично не використовують чимало граматичних категорій; їм важко втілити думку в розгорнуте повідомлення. Основні проблеми стосуються формування зв'язного мовлення: діти з ЗПР не можуть переказати короткий текст, скласти розповідь за серією сюжетних малюнків, описати побачене, скласти творчу розповідь [1].

Вивчення граматичної складової мовлення дошкільнят із ЗПР показує, що використання граматичної форми числа не викликає труднощів, однак, виникають проблеми з засвоєнням граматичної категорії роду та відмінку. Порушення зв'язного мовлення проявляються в труднощах програмування змісту, розгорнутих висловлювань і їх мовленнєвого оформлення. Для висловлювань характерні: порушення зв'язності, послідовності викладу, смислові пропуски, явно виражена «невмотивована» ситуативність і фрагментарність, низький рівень використовуваного фразового мовлення, що веде до порушення формування повноцінного зв'язного мовлення, а значить, і до порушення формування навичок повноцінного спілкування [4].

Отже, зв'язне мовлення старших дошкільнят із ЗПР характеризується недостатньою диференціацією сприйняття звуків мови, бідним словниковим запасом, недостатньою сформованістю лексико-граматичної структури мовлення, наявністю аграматизмів, аномалій артикуляційного апарату. Такі діти відчують істотні труднощі в словесній регуляції діяльності. Розвиток словотворення у дітей із ЗПР зтягується до кінця початкової школи. Усе це вимагає від педагогічних працівників своєчасної діагностики та початку корекційно-розвивальної роботи.

Список використаних джерел

1. *Кравець Н. П. Особливості мовленнєвого розвитку старших дошкільників із ЗПР в умовах соціальної депривації. Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: збірник наукових праць / Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драгоманова. Київ, 2016. Вип. 32. С. 139–144.*
2. *Харченко Т. Г., Копач І. А. Вітчизняні вчені про особливості мовлення дітей із затримкою психічного розвитку старшого дошкільного віку. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VI Всеукр. заоч. наук.-практ. конф., 14 квітня 2017 р. / Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка. Суми, 2017. С. 186–189.*

3. Семенцова О. М. Теоретико-організаційні аспекти корекції комунікативної діяльності дітей із затримкою психічного розвитку в умовах дошкільного навчального закладу. Науковий вісник Херсонського державного університету. Херсон, 2015. Вип. 6. С. 196–201.

Шевченко З. У. Навчання дітей із затримкою психічного розвитку. Виховання і навчання дітей із порушеннями розвитку. 2004. №1. С. 3

ЖИТНИК Маргарита,
студентка групи 511 сол КЗ «Харківська
гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник:
САВІНОВА Наталія,
доктор педагогічних наук, професор,
професор кафедри спеціальної педагогіки
і психології та інклюзивної освіти
Харківська гуманітарно-педагогічна академія

КОРЕКЦІЯ ОПТИЧНОЇ ДИСГРАФІЇ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ

Повноцінне оволодіння писемним мовленням на початковому етапі шкільного навчання, особливо у 1-2 класах, виступає важливою передумовою для успішного засвоєння шкільної програми, гармонійному розвитку особистості дитини, її соціального зростання, опанування засобами мовленнєвої комунікації.

Учені різних наукових галузей досліджували формування оцінно-контрольних дій у різних видах діяльності дітей дошкільного віку, зокрема: психології (Г. Костюк, І. Бех, та ін.), дошкільної лінгводидактики (А. Богуш, Н. Гавриш, К. Крутій, Н. Савінова, С. Чемортан та ін.).

Самооцінка є можливим результатом перевірки того, що можна отримати, і того, що отримали. Це становить основу для продовження дії (у разі їх збігу) чи корекції (у разі розходження).

Контроль акцентує увагу на три ланки: 1) модель, зображення необхідного, бажаного результату дії; 2) процес звірки цього зображення і реальної дії; 3) ухвалу рішення про продовження чи корекцію дії. Ці три ланки є структурою внутрішнього контролю суб'єкта діяльності за її реалізацією. Друга ланка

передбачає оцінку результатів навчальної діяльності дітей. Самооцінка, як оцінка особистістю самої себе, своїх можливостей, якостей і місця серед інших людей, належить до стрижня особистості й виступає регулятором її поведінки (Н. Лисенко, 2013) [2].

«Контрольні дії» – це усвідомлене регулювання дитиною своєї мовленнєвої діяльності з метою запобігання мовленнєвим помилкам, їх констатації й виправлення, а також забезпечення відповідності результатів навчально-мовленнєвої діяльності запропонованому (чи складеному самостійно) плану, вимогам, взірцю, нормам вимови. Оцінно-контрольні дії – це аналіз, усвідомлене регулювання дитиною своєї діяльності, усвідомлення відповідності або невідповідності власної діяльності відповідно до ustalених норм (А. Богуш, Н. Савінова, 2007) [1].

Від сформованості самооцінки залежить динаміка й результат корекційної логопедичної роботи, взаємостосунки людини з оточенням, критичність до власного мовлення й вимогливість до себе, прагнення до засвоєння норм мовлення, самостійно помітити й виправити помилку, дбайливе ставлення до власних успіхів та подолання невдач (Н. Савінова, 2012) [5].

Для подолання оптичної дисграфії необхідно організувати корекційну роботу за такими напрямками: формування оцінно-контрольних дій – самооцінки, самоконтролю, взаємооцінки, взаємоконтролю; розвиток зорового сприйняття та зорово-просторової орієнтації – візуальні знання, зорово-просторове уявлення та орієнтація, зоровий аналіз та синтез, просторове мислення; розвиток графомоторних навичок – зорово-моторна координація, конструктивний праксис, функції зорового контролю рухів рук; уточнення та розширення зорової пам'яті – розвиток зорової пам'яті та зорової уваги в її стабільності та можливостях перемикування. (І. С. Марченко, Т. В. Кобилякова, 2011) [4]

За допомогою зору дитина вивчає навколишнє середовище, керує своїми рухами, робить їх більш досконалыми і точними, тобто око «навчає» руку, і коли

рука рухається, опановується інформація через маніпулювання з предметом (Т. Орищук, 2006) [3].

З метою розвитку зорового гнозису та зорово-просторової орієнтації пропонуються наступні завдання. Визначити, що неправильно намалював художник або доповнити зображення, продовжити візерунок, закінчити предметну доріжку тощо.

У дітей із оптичною дисграфією не сформовані в повній мірі графічні навички, тому їх розвиток складає частину комплексної корекційної логопедичної роботи. Спочатку виконуються графічні вправи, які сприяють розвитку дрібної моторики пальців, зорової свідомості та уваги.

Важливим напрямом корекції оптичних порушень письма і читання є розвиток просторових уявлень і понять, просторового мислення та здатності до актуалізації просторових уявлень ще до початку шкільного навчання. У дітей мають бути три форми просторових уявлень – про просторові ознаки предметів, (форма, величина), про напрямки у просторі, про просторові відношення між предметами (М. Цібій, 2002) [6].

Для розвитку зорової пам'яті та уваги в літературі широко представлені завдання: «Що змінилося?», «Чим відрізняються предмети?», «Знайди зайве або схоже», «Розташуй за порядком», «Запам'ятай і відтвори», «Продовжуй візерунок» тощо.

Отже, корекційна логопедична робота дозволяє скоригувати типові оптичні помилки правильного написання у дітей з оптичною дисграфією за умови індивідуалізації та диференціації, підбору різнорівневих завдань із урахуванням потенційних можливостей дітей з оптичною дисграфією.

Список використаних джерел

1. Богуш А. М., Савінова Н. В. Педагогічне коригування мовлення дітей дошкільного віку: монографія. Миколаїв, 2007. 251 с.
2. Лисенко Н. В. Наступність дошкільного навчального закладу і початкової школи у вихованні дітей. Київ : Видавничий дім «Слово». 2013.
3. Орищук Т. Як запобігти дисграфії // Дошкільне виховання. – 2006. – № 5. – с. 14 – 15.
4. Профілактика оптичної дисграфії [Навчально-методичний посібник] /Укл.: І. С. Марченко, Т. В. Кобилякова. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011.– 101 с.

5. Савінова Н. В. *Теоретико-методичні засади диференційованої логопедичної корекції* : монографія. Миколаїв, 2012. 281 с.

6. Цібій М. *Подалання дизграфії // Початкова освіта. 2002. № 4. С. 7.*

ЗИМОГЛЯД Тетяна

Здобувач освіти 511-СОЛ групи КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

Науковий керівник:

САВІНОВА Наталія,

доктор педагогічних наук, професор,

професор кафедри спеціальної педагогіки і

психології та інклюзивної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна

академія» ХОР

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ АЛЬТЕРНАТИВНОЇ ТА ДОПОМІЖНОЇ КОМУНІКАЦІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Комунікація є одним з найважливішим чинників розвитку дітей з порушеннями мовлення, вона передбачає формування і розвиток в них навичок спілкування з однолітками та дорослими, є важливим джерелом самопізнання та пізнання світу, засобом засвоєння норм і правил соціальної взаємодії, вираження своїх думок та почуттів. Проте є категорія дітей, у яких з різних причин (генетичних, медичних, соціальних, психологічних) мовлення відсутнє і вони потребують альтернативної комунікації, або діти, у яких мовлення розвинуте недостатньо, і тому вони потребують додаткової підтримки.

Свою увагу на використання технологій альтернативної та додаткової комунікації у роботі з різними категоріями дітей з особливими освітніми потребами акцентували у своїх працях багато українських та зарубіжних вчених (Н. Бабич, О. Боряк, А. Bondy, І. Гордієнко, Т. Єжова, О. Казачінер, Н. Компанець, Ю. Косенко, Т. Куценко, О. Мурашук, А. Савицький, А. Phelps, L. Frost, О. Цись та інші).

Американська дослідниця А. Phelps (2019) зазначає, що альтернативна та допоміжна комунікація включає в себе низку інструментів, технологій і технік втручання, які мають на меті стимулювати та поліпшувати комунікаційну компетентність осіб з утрудненими комунікативними потребами [6].

О. Казачінер (2020) стверджує, що альтернативна та додаткова комунікація - це сфера зусиль, спрямованих на задоволення комунікативних потреб дітей, які зазнають значних і складних порушень в процесі спілкування. Її мета - досягти максимально ефективної комунікації для особистості з метою забезпечення її потенціалу та максимально високої якості життя[4, с. 61].

Важливим аспектом логопедичної роботи з дітьми, що мають порушення мовлення є формування комунікативної компетентності. На думку А. Богуш (2021) під комунікативну компетентність слід розуміти комплексне застосування мовних та немовних засобів з метою спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, умінням орієнтуватися в ситуації спілкування, ініціативність спілкування [2, с. 25].

Н. Савінова, А. Нездатна (2023) підкреслюють, що для формування мовленнєвої компетенції необхідна мотивація. Автори наголошують: "При плануванні корекційних дій у загальній послідовності логопедичного впливу педагог має розрахувати потенційні можливості учасників логопедичного корекційного процесу, засоби впливу, прийоми, весь спектр дидактичного нашарування з метою формування мовленнєвої інтенції дитини з тяжкими порушеннями мовлення " [5, с. 59].

Тож спираючись на визначення іноземних та вітчизняних дослідників, альтернативну та допоміжну комунікацію можна описати як способи комунікації, що використовуються у процесі спілкування для функціональної підтримки або альтернативи мовленню у осіб з особливими освітніми потребами, які мають значні труднощі з відтворенням або розумінням мовлення і сприяє процесу соціальної інтеграції та взаємодії, допомагає дітям передавати, сприймати та розуміти інформацію.

Альтернативна та допоміжна комунікація може застосовуватись при порушеннях слуху, дизартрії, анартрії, апраксії, аутизмі, синдромі Дауна, порушеннях інтелектуального розвитку, прогресуючих захворюваннях (м'язова дистрофія, множинний склероз), у разі захворювань або травм у результаті аварій або інсульту, при тимчасових обмеженнях мовлення. Навчання таких дітей за допомогою засобів альтернативної комунікації значно підвищує рівень їх соціалізації, покращує якість життя й надає можливість відчувати себе повноцінною особистістю.

Сучасні засоби альтернативної та допоміжної комунікації представлені трьома основними групами:

1. Найпростіші засоби: предмети, жести, міміка, вербалізації, фотографічні, піктографічні та інші зображення, символи. Вони допомагають виражати потреби, які стосуються життєдіяльності, отримувати уявлення про послідовність подій протягом визначеного проміжку часу, а також оволодівати основними мовними структурами.

2. Засоби комунікації з використанням простої техніки, що відтворюють мовленнєві повідомлення, серед яких іграшки, що розмовляють, а також електронні записники, комунікатори. За їхньою допомогою, можна створювати та зберігати в пам'яті пристроїв голосові повідомлення і у такий спосіб створювати умови для активного спілкування людей із тяжкими порушеннями мовлення.

3. Багатофункціональні високотехнологічні засоби комунікації, такі як: планшети чи синтезатори мовлення. Вони забезпечують значне розширення словникового запасу, дозволяють задавати тему розмови та одночасно об'єднувати декілька тем, роблять можливим спілкування на відстані, спрощують спілкування в групі та по телефону.

Вид, форма, ступінь адаптації альтернативної та допоміжної комунікації обираються з урахуванням індивідуальних особливостей кожної дитини, фахівці орієнтуються на реальний рівень розвитку дитини, а не на її біологічний вік.

Під час використання альтернативної та допоміжної комунікації слід дотримуватися основних принципів роботи:

- принцип «від більш реального до більш абстрактного» передбачає використання спочатку фотографій реального об'єкта, потім площинного, зображення цього предмета, а далі символів, піктограм або схем;

- принцип різноманітності символів має на меті суміщення різних систем комунікації (жести, символи, картинки тощо), використовуючи при цьому найбільшу кількість додаткових засобів, що сприятиме кращому розумінню та розвитку вербального мовлення;

- принцип постійної підтримки мотивації включає в себе підтримання зацікавленості дитини в процесі комунікації шляхом визначення шкали інтересів кожної дитини та її вмінь включатись у комунікативний процес;

- принцип функціонального використання комунікації передбачає використання альтернативної та допоміжної комунікації залежно від функціональних можливостей дитини (зору, слуху, рухових навичок) та змоги її використання у повсякденному житті [1, с. 8].

Застосування альтернативної та додаткової комунікації в процесі навчання допомагає зрозуміти звернене мовлення дітей з особливими освітніми потребами, дає змогу дітям повідомити про свої почуття, емоції, потреби, сприяє мотивації до спілкування, побудові ефективної комунікації з однолітками, сприяє реалізації права на освіту, доступу до інформації, спонукає до соціальної інтеграції, запобігає проявам небажаної поведінки.

О. Боряк та Ю. Косенко (2021) для розвитку комунікативної діяльності рекомендують спеціалістам дотримуватися певних умов:

- створювати ситуації комунікативної успішності;
- стимулювати комунікативну діяльність;
- працювати над усуненням комунікативних труднощів;
- орієнтуватись на зону найближчого розвитку і підвищувати рівень комунікативної активності;

- проводити корекційно-розвивальну роботу щодо формування комунікативної компетентності, враховувати індивідуальні особливості дітей та залучаючи педагогів і сім'ю;

- мотивувати дітей до висловлювання своїх бажань, почуттів [3, с. 267].

Отже, альтернативна та додаткова комунікація представлена системою спеціальних засобів, це можуть бути жести, міміка, картки з символами, піктограми, комп'ютерні програми, що сприяють розвитку мовлення учнів з особливими освітніми потребами, надають дітям можливість краще розуміти надану інформацію, а також висловлювати свої думки, сприяють розвитку пізнавальної активності, соціальному та особистісному розвитку. Використання альтернативної та додаткової комунікації забезпечить оптимальний шлях комунікативного розвитку і дасть змогу сформувати новий позитивний досвід спілкування з оточуючими.

Список використаних джерел

1. *Бабич Н. М. Допоміжна комунікація як один із засобів формування комунікативних навичок у дітей з порушеннями інтелекту. Актуальні питання колекційної освіти. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2014. С. 6-14.*
2. *А. М. Богуш, Методика розвитку мовлення та навчання рідної мови дітей раннього і дошкільного віку. Київ : Видавничий Дім «Слово», 2021. 336 с.*
3. *Боряк О., Косенко Ю. Альтернативна комунікація як засіб розвитку мовленнєвої діяльності дітей із комплексними порушеннями. Актуальні питання гуманітарних наук. Вип. 35. Т. 1. 2021. С. 264-270.*
4. *Казачінер О. С. Стан проблеми використання альтернативної та допоміжної комунікації дітьми з порушеннями мовленнєвого розвитку в Україні/ О. С. Казачінер, І. В. Гордієнко, О. В. Цись // Інноваційна педагогіка. – 2020. – вип. 22, т. 1. – с. 60-63.*
5. *Савінова Н.В., Нездатна А.Ю. Міждисциплінарний контент понять "інтенція", "мовленнєва інтенція" у логокорекційних системах сучасної логопедії. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. - Випуск 44 : Київ. 2023. с.58-65*
6. *Phelps, Allison T., «Prevalence and Demographics of Augmentative and Alternative Communication (AAC) Users Birth-21: A Survey of Speech-Language Pathologists Serving Learners with Complex Communication Needs (CCN)» -*

ЗОРИНА Ірина
Студентка групи ІІ -СОЛ/з
КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради
Науковий керівник:
ТЕЛЬНА Ольга,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної педагогіки і
психології та інклюзивної освіти
КЗ “Харківська гуманітарно-педагогічна академія”
Харківської обласної ради

СУЧАСНІ МЕТОДИ КОМПЛЕКСНОЇ КОРЕКЦІЇ ПОРУШЕНЬ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ ПРИ ДЦП

Сучасна освіта неможлива без інноваційних процесів, але немислиме без них і навчання дітей із ДЦП. Нині існує близько десятка сучасних методів навчання дітей з цією проблемою розвитку. До їх числа можна віднести такі методи, як: ігротерапія, лекотека, арттерапія, казкотерапія, музикотерапія, заняття з логоритміки, сухі басейни, іпотерапія, гідрокінезотерапія тощо.

Тут зупинимось на розгляді та використанні лише деяких із цих методів (ігротерапії, арттерапії, логоритміки), оскільки вони, на нашу думку, є комплексними та забезпечують всебічний корекційно-розвивальний вплив на психофізичний розвиток дошкільнят із ДЦП, а решту прогресивних методик, таких, як іпотерапія чи дельфінотерапія, в умовах освітньої чи лікувальної установи реалізувати в сучасних умовах воєнного стану буде неможливо.

Ігрова терапія – метод психотерапевтичного впливу на дітей з опорою на використання ігрової діяльності. Ігротерапію можна описати як досвід, почуття, думки і бажання людини, що проєктуються на іграшки та різні матеріали, такі як пісок, фарба і вода. Ігрова терапія є методом корекції емоційних розладів, а також метод розвитку пізнавальної сфери у дітей, в основу якого покладено властивий дитині спосіб взаємодії з навколишнім світом – гру [3].

Фахівці, що працюють із дітьми з атиповим розвитком (зокрема й ДЦП) вже давно помітили, тщо дитині набагато простіше буває висловлювати свої почуття

й емоції, потреби, наміри, мрії в ігровому процесі. Основна мета ігротерапії полягає у тому, щоб допомогти дитині висловити власні переживання через гру, виявити творчу та соціальну активність у вирішенні складних життєвих ситуацій, які розігруються в ігровому процесі, а також розвивати розумові дії, формувати активну увагу, довільність пам'яті й уваги[1].

Як метод психокорекції, ігротерапія спрямована на подолання внутрішніх конфліктів і патологічних психічних станів, а також на профілактику виникнення страхів, фобій, соціопатії, девіантної поведінки тощо. Різні види, форми та методи ігротерапії передбачають можливість індивідуального та групового психотерапевтичного впливу, спрямованого та не спрямованого, з використанням структурованого та неструктурованого ігрового матеріалу. Це дозволяє варіювати зміст ігор залежно від специфіки терапевтичних завдань і може бути ефективним засобом корекційно-педагогічної роботи з дошкільнятами, котрі мають ДЦП.

Серед педагогічних завдань, які успішно розв'язує ігротерапія, найважливішими є: встановлення емоційного зв'язку дитини з педагогом, дитини з однолітками; залучення до індивідуальної та групової навчальної діяльності; підвищення концентрації уваги та зосередженості на виконанні завдання; мінімізація тривожності, розвиток посидючості, самоконтролю, вольової дії; розвиток інтелектуальної, емоційно-вольової сфери; підвищення продуктивності навчальної діяльності [3].

Дослідження сучасних науковців показали, що в корекції вторинних порушень психофізичного розвитку при ДЦП бувають досить корисними різноманітні настільні ігри, головоломки, цікаві задачі, що можуть використовуватися в індивідуальній та груповій роботі. Завжди корисно використовувати значну різноманітність ігор, що дає можливість перемикаєти увагу дітей із однієї гри на іншу в межах відведеного на ігрові заняття часу. Зазвичай ігри добираються так, щоб забезпечувалася різнобічність завдань (наприклад, ігри на розвиток сприймання поєднуються з іграми на розвиток

уваги та пам'яті, а ігри на розвиток дрібної моторики - із інтелектуальними іграми-головоломками), щоб у дітей була можливість проявити себе як індивідуально, так і в невеликих групах[1, 65].

Арт-терапія – це лікування за допомогою залучення до мистецької діяльності. При цьому дитина навчається спілкуватися з навколишнім світом на рівні екосистеми, використовуючи образотворчі, рухові та звукові засоби. Вона має змогу самостійно висловлювати почуття, емоційні стани, потреби та мотивацію своєї поведінки, діяльності і спілкування, необхідні для повноцінного розвитку та пристосування до навколишнього середовища[2].

Ідею можливості використання в педагогіці окремих методів психотерапії висунув німецький психіатр А. Кронфельд [2]. Він вбачав призначення арт-терапії у зверненні до сильних сторін індивіда, під дією внутрішньої підтримки та відновлення цілісності особистості. Педагогічне спрямування арт-терапії пов'язано зі зміцненням психічного здоров'я дітей і виконує психогігієнічні та корекційні функції. Завдяки спільній участі в навчальному театрі, хоровому або оркестровому виконанні музичних творів, танцям, відбувається формування конструктивних міжособистісних взаємин і зв'язків.

Науковці свідчать, що у якості корекційної методики арт-терапію доцільно використовувати в комплексі функціонально-системної медико-соціальної реабілітації дітей із ДЦП. Застосування арт-терапії підвищує пізнавальну активність, сприяє сенсорному та моторному розвитку, концентрує увагу. Також, арт-терапія дозволяє здійснювати ефективніший вплив на формування емоційної сфери, сприяє подальшому розвитку збережених функціональних систем [2].

Психолого-педагогічна корекція за допомогою арт-терапії у дітей з ДЦП має свої особливості і визначає доцільність врахування загальних та індивідуальних напрямів і умов роботи, а саме: вік дитини, ступень зрілості функціональних систем, індивідуальних властивостей її особистості[1].

Оскільки арт-терапія забезпечується впливом засобів мистецтва, то методи її систематизації ґрунтуються, передовсім, на специфіці видів мистецтва. Зараз арт-терапія, в широкому розумінні, охоплює:

- власне арт-терапію (візуальні види мистецтва);
- ізотерапію (лікувальний вплив засобами образотворчого мистецтва: малюванням, ліпленням, декоративно-вжитковим мистецтвом тощо);
- піскову терапію (поєднання невербальної форми психокорекції. Де основний акцент робиться на творчому самовираженні дитини (композиції з фігурок) та вербальної (розповіді про готову роботу);
- бібліотерапію (лікувальний вплив читанням);
- імаготерапію (лікувальний вплив через образ, театралізацію);
- музикотерапію (лікувальний вплив через сприйняття музики);
- вокалотерапію (лікування співом);
- кінезотерапію (танцетерапія, хореотерапія, логоритміка - лікувальний вплив рухами під музичний супровід) [2].

Нині одним із найбільш популярних методів арт-терапії та загалом психологічної допомоги дітям із ДЦП є пісочна терапія. Завдяки цьому відносно новому методу, у дитини розвивається здатність до самовираження і творчого сприйняття світу. Пісочна терапія допомагає розвивати у дітей пам'ять, увагу, просторову уяву та мислення [1].

Створюючи свій неповторний світ на піску за допомогою різноманітних фігурок, дошкільник із ДЦП передає всі свої фантазії і переживання. Пісочна терапія також сприяє розвитку таких навичок: формування комунікативних умінь; поліпшення пам'яті, уваги та образного мислення; розвиток дрібної моторики рук; позбавлення від тривог і страхів.

Логоритміка (грець. лого + rhithmikos - розмірений) - одна з форм активного психомоторного тренування, метою якого є подолання мовленнєвого порушення шляхом розвитку, виховання і корекції у людей із мовленнєвою патологією рухової сфери в поєднанні зі словом і музикою [1].

Родоначальником ритміки був швейцарський педагог і музикант Еміль Жак-Далькроз (1865-1950). Він став творцем системи ритмічного виховання, відомої під назвою «методу ритмічної гімнастики». Її суть полягала в тому, що учні мали вправлятися у координації своїх рухів із рухами музики, яку Е. Жак-Далькроз зробив регулятором рухів. За допомогою поєднання ритму, музики і руху він розвивав у дітей, починаючи з дошкільного віку, музичний слух, пам'ять, увагу, ритмічність, пластичну виразність рухів.

Надалі система Е. Жак-Далькроза отримала розвиток у роботах його учнів і послідовників: Н.Г.Александрової, В.А.Грінер, Н.А.Баженової, О.Н.Пашковської та інших [1].

У логоритміці корекційна робота ґрунтується на взаємодії руху, музики, мовлення. У дітей із ДЦП характеристика кожного з цих компонентів певною мірою не відповідає нормі, тому системне використання цього інноваційного методу комплексної корекції може бути ефективним у досягненні загальної реабілітаційно-оздоровчої мети виховання, розвитку загальної моторики, постави, ходи, відчуття ритму, плавності мовлення дошкільнят із ДЦП.

Отже, розглянуті сучасні методи комплексної корекції психофізичного розвитку є важливою частиною навчання та реабілітації дошкільнят із ДЦП і мусять сприятливо впливати на їхній емоційний стан і загальний розвиток.

Список використаних джерел

1. Ілляшенко Т.Д., Обухівська А.Г., Романенко О.В., Скрипка Н.С. *Корекція психосоціального розвитку дітей з церебральним паралічем у реабілітаційному центрі*. Київ, 2003.
2. Роменська Т. Г. *Методи та прийоми формування мотиваційного компонента предметно-практичної діяльності в дошкільників із дитячим церебральним паралічем. Розвиток мотиваційного компонента в дітей з особливими потребами: Матеріали науково-методичного семінару (м. Херсон, 27 листопада 2014р.)*. Херсон, 2015. С. 22–27.
3. Шпак В.П. *Реабілітаційна педагогіка: Навчальний посібник*. Полтава: АСМІ, 2006. 328с.

КОМИШАН Аліна,

*студентка групи 11 сол/з КЗ «Харківська
гуманітарно – педагогічна академія»*

ХОР

Науковий керівник

ТЕЛЬНА Ольга, кандидат

педагогічних наук, доцент кафедри

спеціальної педагогіки і психології та

інклюзивної освіти

КЗ « Харківська гуманітарно- педагогічна

академія» ХОР

ПСИХОЛОГО - ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ПРОФЕСІОНАЛЬНОЇ ОРІЄНТАЦІЇ УЧНІВ СТАРШИХ КЛАСІВ, ЯКІ ЗАЙКАЮТЬСЯ

Анотація. Публікація висвітлює особливості психолого -педагогічного супроводу професіональної орієнтації школярів, які займаються. Визначено, що для досягнення ефективності психолого- педагогічного супроводу учнів із зайкуванням сучасні дослідження рекомендують створювати певні педагогічні умови, а саме провести комплекс засобів, які сприяють розвитку освітнього та виховного процесу.

Ключові слова: психолого-педагогічний супровід; порушення мовлення; учні старших класів; спеціальний заклад освіти; особливі освітні потреби.

У сучасних дослідженнях на основі анкетування представлено думки та досвід учасників команди психолого-педагогічного супроводу школярів. Результати виявили, що більшість педагогічних працівників мають відповідний рівень професійної компетентності і практичних навичок, необхідних для успішної роботи з дітьми, які мають особливі освітні потреби, зокрема, з порушеннями мовлення та зайкуванням. Визначено, що психолого- педагогічний супровід має бути всебічним та базуватися на мультидисциплінарному підході.

Визначено, що спеціальний заклад освіти може вважатись оптимальним середовищем для розвитку комунікаційних навичок у дітей.

Встановлено, що важливим стратегічним кроком є підвищення інформованості та обізнаності про мовленнєві та комунікативні труднощі серед усіх працівників спеціального закладу освіти для створення належного освітнього середовища. Отримані результати дослідження засвідчили, що підтримка соціальної взаємодії та розвитку навичок комунікації для дітей з порушеннями мовлення та заїкуванням є життєво важливою, оскільки це може допомогти їм здобути соціальні та емоційні навички для успішної адаптації у дорослому житті. Проте, згідно з результатами дослідження, батьки та вчителі недостатньо розуміють потреби цих дітей у класі та відчувають нестачу ресурсів для надання належної підтримки. Переосмислення ролі і місця людини в суспільстві, зростання доступності освіти є основними принципами сучасного інноваційного розвитку.

Особливо важливою є інклюзивна освіта в цьому контексті, оскільки вона гарантує можливість ефективного навчання осіб з особливими освітніми потребами в однаковому середовищі з нормотиповими учнями. У цьому процесі важливо забезпечити розвиток потенціалу для кожної дитини, враховуючи її індивідуальні освітні потреби, з метою забезпечення якісної освіти для всіх учнів. Порушення мовлення у дітей можуть спричинити відчуття ізоляції, розчарування та низької самооцінки, і, як наслідок, негативно впливати на їхню освіту та загальний добробут.

Інклюзивне навчання не доповнює систему провадження освітніх послуг в закладі загальної середньої освіти, а відображає основний компонент освітньої парадигми, що передбачає особливу місію, візію, філософію, відповідні ціннісні орієнтири з відібраними методами та формати реалізації освітнього процесу. Встановлені результати дослідження засвідчили, що підтримка соціальної взаємодії та розвитку навичок комунікації для дітей з порушеннями мовлення та заїкуванням є життєво важливою, оскільки це може допомогти їм здобути соціальні та емоційні навички для успішної адаптації у житті. Проте, згідно з

результатами дослідження, батьки та вчителі недостатньо розуміють потреби цих учнів у класі та відчують нестачу ресурсів для надання належної підтримки. Тому пропонується проводити професійне навчання для шкільного персоналу з виявлення особливих потреб дітей із порушеннями мовлення та заїкуванням, а також враховувати важливість психологічної підтримки та соціальної взаємодії для учнів з порушеннями мовлення та заїкуванням.

Список використаних джерел

1. *Асистент учителя в інклюзивному класі: навчально-методичний посібник / Н.М. Дятленко, Н.З. Софій, О.В. Мартинчук, Ю.М. Найда. 2015. 172 с.*
2. *Балакірська Л. В. Інклюзивна освіта для дітей з особливими потребами // Педагогічна майстер-ня. 2011. No 6. С. 11*
3. *Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами: 01/2021.
Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inkluzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf.*
4. *Дослідження якості інклюзивного навчання для дітей з особливими освітніми потребами: 01/2021.
Режим доступу: https://mon.gov.ua/storage/app/media/inkluzyvne-navchannya/2021/04/02/Doslidzhennya_yakosti_inkluzyvnoyi_osvity_1_02_04.pdf.*
5. *Пахомова Н. Г. Теорія і практика професійної підготовки логопедів у ВНЗ. 2013. 346 с.8. Про освіту: Закон України. Прийнято Верховною Радою України 05.09.2017 р. Режим доступу: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>*

ЛУКАЧОВИЧ Галина,
*аспірантка III курсу кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка
асистентка кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*

ДІАГНОСТИКА ПРИРОДНИЧО-ЕКОЛОГІЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У відповідності до стандарту дошкільної освіти, у дітей передшкільного віку мають бути сформовані базові/основні життєві компетентності, серед яких чільне місце займає природничо-екологічна компетентність. Вона передбачає доцільну поведінку дітей «в різних життєвих ситуаціях, що ґрунтується на

емоційно-ціннісному ставленні до природи, знаннях її законів та формуються у просторі пізнавальної, дослідницької, трудової, ігрової діяльності» [1, с.12]. Набуття дошкільниками природничо-екологічної компетентності пов'язане з дослідженням властивостей об'єктів, опануванням умінь дотримуватися правил поведінки в природі та опосередковано розвитком цікавості, емоційності, доброти, чуйності, уваги, поваги, позитивізму, пізнавальних якостей, мотивації, небайдужості, любові та гуманного ставлення до людей і природи, розуміння сталого розвитку [1, с.12-14].

Засвоєння знань, які становлять основу природничо-екологічної компетентності відбувається за активного використання відповідної лексики, яка лише частково перетинається зі звичним дитячим лексиконом, зокрема в аспектах називання і опису флори, фауни, об'єктів та явищ природи.

Тому у дошкільників з первинним порушенням лексичного розвитку, що характерно для дефініції „загальне недорозвинення мовлення” (далі – ЗНМ), виникатимуть перешкоди в опануванні екологічних знань, екологічних уявлень і, відповідно, ускладниться процес набуття природничо-екологічної компетентності.

Аналіз науково-методичних джерел показав, що питання особливостей діагностики природничо-екологічної компетентності дітей з ЗНМ не висвітлювалися. Кваліметрична модель оцінки готовності дитини до школи передбачає діагностику сформованості природничо-екологічної компетенції (за Єльніковою Г.В) та є складною для дітей категорії, оскільки містить багато відкритих запитань [2]. Та попри складність такої діагностики, необхідно врахувати ключові структурні компоненти природничо-екологічної компетентності: знання про природу, розуміння взаємозв'язків в ній і вміння екологічно-доцільно діяти та емоційно-ціннісно реагувати [3].

У процесі діагностики природничо-екологічної компетентності дітей з ЗНМ ми оцінювали екологічні знання дітей за допомогою інтерв'ю (Environmental Knowledge Interview) на основі зображень (за Muraoka S.) відповідно методології Тесту словникового запасу за картинками (PPVT) (Dunn, Dunn). PPVT вимірює

словниковий запас у дітей від двох років [4]. Дослідження, в яких використовувався PPVT, показали, що діти дошкільного віку можуть визначати правильні слова, вказуючи на картинки (Gray, Plante, Vance, Henrichsen). У поточному дослідженні дітям показували п'ять карток із набором 4 зображень і просили визначити правильні предмети. Наприклад, інтерв'юер показував зображення тварин і просив дитину визначити дику тварину. Вищі бали свідчили про більшу кількість правильних відповідей [5].

У цьому дослідженні використовувалася переглянута Шкала відношення дітей до навколишнього середовища для дошкільників [CATES-PV] (Musser, Diamond), яка визначає сформованість екологічних уявлень, включаючи дії та поведінку. Шкала складається з 12 питань про використання води, енергії, сортування сміття, ставлення до тварин та ін. Інтерв'юер показував кожній дитині дві альтернативні картки з малюнками для кожного пункту, що ілюструє екологічні чи неекологічні дії. Дітям запропоновано вибрати картинку, яка найбільше схожа на те, що вони зазвичай роблять. Наприклад: *„деякі діти залишають воду текти, коли вони чистять зуби. Деякі діти закривають воду під час чищення зубів. Яка дитина найбільш схожа на тебе?“*

У дослідженні взяли участь 20 дітей із ЗНМ II і III рівня у віці 5 - 6 років, з них 6 дівчат. Експеримент проводився на базі Закладу дошкільної освіти "Голубок" Новороздільської міської ради Львівської області (ясла-садок комбінованого типу).

За результатами інтерв'ю можна було набрати максимум 17 балів. Найбільше труднощів у дітей виникало з впізнаванням знаку переробки (тільки 10 % дітей показали правильно). Більшість дітей не сортують папір окремо (80 %), приносять жуків додому (90 %), вважають, що можна викидати речі, після того як перестали ними користуватися (75 %), усі викидають сміття в урну (100 %), переважна більшість сортують пляшки та банки (95 %) та вимикають світло, коли виходять з кімнати (80 %), але не вважають, що це важливо (65 %) (табл. 1)

Таблиця 1

Результати діагностики природничо-екологічної компетентності у дітей з ЗНМ

| Питання | Кількість дітей, які відповіли вірно, у % |
|---|---|
| <i>Інтерв'ю екологічних знань</i> | |
| Покажи дику тварину | 65 |
| Обери природне середовище | 25 |
| Обери де найбільше води на Землі | 65 |
| Обери місце, де створюється електрика | 35 |
| Покажи знак переробки | 10 |
| <i>Шкала відношення дітей до навколишнього середовища для дошкільників</i> | |
| Виключають воду, коли чистять зуби | 60 |
| Вважають, що важливо вимикати воду | 85 |
| Приносять жуків додому | 10 |
| Важливі і люди і тварини | 70 |
| Люблять годувати птахів | 75 |
| Потрібно допомагати тваринам | 75 |
| Викидають сміття в урну | 100 |
| Можна викидати речі, якими не користуємося, а не переробляти | 25 |
| Сортують пляшки та банки | 95 |
| Сортують папір та відправляють його на переробку | 20 |
| Вимикають світло, коли виходять з кімнати | 80 |
| Вважають, що важливо вимкнути світло | 35 |

За результатами експерименту, рівень природничо-екологічної компетентності у дітей з ЗНМ у більшості низький та недостатній (табл. 2).

Таблиця 2

Рівень природничо-екологічної компетентності у дітей з ЗНМ

| Рівень | Оцінка | Результати, % | Жін., % | Чол., % |
|-------------|--------|------------------|------------|------------|
| високий | 15-17 | - | - | - |
| середній | 11-14 | 25 | 50 | 14 |
| низький | 8-10 | 40 | 33 | 43 |
| недостатній | 0-7 | 35 | 17 | 43 |

Отже, дітям з ЗНМ властиві низький та недостатній рівень природничо-екологічної компетентності, що пов'язано з труднощами в розумінні складних

взаємозв'язків у природі і діяльності людей. Цим дітям необхідне спеціальне навчання з екологічної освіти і виховання.

Список використаних джерел

1. Базовий компонент дошкільної освіти в Україні. за ред. Піроженко Т.О. 2021. URL: <http://surl.li/jyzzr>.
2. Лист МОН № 1/9-535 від 06.11.2015 Щодо визначення рівня розвитку дитини старшого дошкільного віку за допомогою кваліметричної моделі. URL: https://zakononline.com.ua/documents/show/123709_123709.
3. Максимова О.О. Структура екологічної компетентності дітей старшого дошкільного віку. URL: <http://eprints.zu.edu.ua/31795/1/1.PDF>
4. Dunn M. L., Dunn M. L. Peabody Picture Vocabulary Test-Revised. Circle Pines. Minnesota: American Guidance Service. 1981
5. Muraoka S. An experimental examination of the effectiveness of environmental education with preschool children. Humboldt State University. Academic Research. 2013. 83 с.

ЛУК'ЯНЧУК Анна-Зіновія,
студентка групи СОЛ-21 Прикарпатського
національного університету імені Василя Стефаника
Науковий керівник:
ЛУКАЧОВИЧ Галина,
асистентка кафедри логопедії та інноваційних
технологій в інклюзії Прикарпатського
національного університету імені Василя Стефаника

ДО ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ МОВЛЕННЄВОГО ДИХАННЯ

Мовлення є головним засобом комунікації. Одним із компонентів чіткого та виразного мовлення є дихання [1, с. 44]. Правильне мовленнєве дихання впливає не лише на якість звуковимови і голосоутворення, але й на психо-емоційний стан дитини. Практичний досвід і дослідження свідчать, що у дітей, як з типовим, так і з аномальним розвитком, у процесі формування мовленнєвої діяльності в більшості мовленнєве дихання є порушеним. Можна припустити, що причиною цього в Україні є обмеження рухової активності дітей через ізоляцію внаслідок COVID-19, війни, а також поширення неконтрольованого користування гаджетами.

Питанням розвитку мовленнєвого дихання займалися Глущенко В. І., Конопляста С. Ю., Качур Т. М., Зюзін Ю. В., Шеремет М. К. та ін., які визначили, що при різних порушеннях, таких як ФФНМ, ЗНМ, заїкання у дітей спостерігається труднощі з формування мовленнєвого дихання.

Під мовленнєвим диханням розуміють можливість людини виконувати короткий діафрагмальний вих і раціонально розподіляти повітря при видиху з одночасним виголошенням слів [4, с. 209]. Правильне мовленнєве дихання забезпечує економію м'язової енергії та досягнення необхідного звуку та плавності вимови. Якщо дитина має порушення мовлення, то починати роботу з корекції варто з розвитку дихання [3, с. 578].

Відомий факт, що COVID-19 змусив всіх перейти на дистанційне навчання та обмежив нас у живому контакті із соціумом. Ці обставини призвели до зниження рухової активності, що впливає на розвиток мовлення. Тому, логопедам варто включати в заняття регулярні вправи дихальної гімнастики, так як вони сприяють вихованню правильного мовленнєвого дихання: подовженим поступовим вдихом, що тренує дихальну мускулатуру, покращує кровообіг.

Завданнями логопедичної роботи з розвитку мовленнєвого дихання є формування навичок правильного діафрагмального дихання та нормалізація звуковимови та просодичних компонентів мовлення. При цьому відбувається зміцнення м'язів обличчя та грудної клітини, профілактика хвороб верхніх дихальних шляхів та нервової системи, підвищення розумової працездатності дітей та мотивації до занять [4., с. 210].

Робота з формування мовленнєвого дихання включає такі етапи: постановка діафрагмально - реберного дихання та формування тривалого видиху через рот; розвиток тривалого фонаційного видиху; формування власне мовленнєвого дихання з вимовлянням складів, слів, словосполучень [2, с. 390-391].

Для формування мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку використовують ігрові прийоми та вправи: "Надуваємо кульку" - поставити руку на живіт, уявити, що це куля, яка надувається (вдих) і здути її (видих); вироблення сильного струменя видиху здуваючи різні дрібні предмети (кульки, машинки, пір'я,

вату, серветку та ін.); дихання за фігурами (квадрат, прямокутник, кола різного діаметру, спіралі і т.ін., штриховими лініями), де коротка лінія короткий вдих чи видих, а довга - довгий. Застосовувати різні варіанти сили вдиху і кількості видихів.

Важливим компонентом розвитку мовленнєвого дихання дитини є розвиток глибокого фізіологічного дихання через підвищення рухової активності. На логопедичних заняттях, крім спеціальних дихальних вправ, це фізкультхвилинки, але варто проконсультувати батьків і надати рекомендації, які сприятимуть розвитку мовленнєвого дихання. Батькам варто приділяти увагу прогулянкам дитини на свіжому повітрі, в тому числі на велосипеді, самокаті; секціям з активних видів спорту (плавання, футбол, баскетбол та ін.), дихальним іграм: дуття бульбашок, здування кульбаб, паперових корабликів, задування свічки та ін. Активність на свіжому повітрі, спортивні заняття, ігри сприятимуть загальному фізичному розвитку, допомагатимуть зменшити стрес, покращуючи загальний психологічний стан дитини, а нові знайомства ще й розвиватимуть соціальні навички. Все це в комплексі сприяє здоровому розвитку організму дитини.

Список використаних джерел

1. *Галущенко В. І. Корекційно-виховна робота з розвитку мовленнєвого дихання з використанням здоров'язберігаючих технологій в умовах спеціального дошкільного закладу для дітей з порушеннями мовлення. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Педагогічні науки. 2015. № 3. С. 43-48. URL: buv.gov.ua/UJRN/Nvmdup_2015_3_10*
2. *Коваль Н. С. Важливість розвитку мовленнєвого дихання у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Дошкільна освіта: проблеми, пошуки, інновації. Збірник наукових і навчально-методичних праць. Випуск 10. Кривий Ріг . 2022. С. 388.*
3. *Логопедія. за ред. М.К. Шеремет. Київ. Слово. 2018. С. 854 .*
4. *Форосян О. І., Мочалова Г. В. Розвиток мовленнєвого дихання дошкільників. Проблеми реабілітації. Збірник наукових праць (за матеріалами науково-практичної конференції). Одеса. 2023. С. 209-212.*

МЕНЗАТЮК Анна
Студентка групи СОЛ(І)з-Ім
Прикарпатського національного
університету ім. В. Стефаника
Науковий керівник
ЛЕНІВ Зоряна,
кандидат педагогічних наук, доцент

ЛОГОРИТМІКА ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ У НЕМОВЛЕННЄВИХ ДІТЕЙ

У наш час проблема порушень мовлення і рухової системи дітей є дуже гострою та значущою, адже їх виправлення має важливе медичне, психологічне, педагогічне та соціальне значення. Якщо розвиток дитини протікає нейротипово, то діти дошкільного віку досягаючи старшого дошкільного віку мали б оволодіти основними звуками мовлення, граматичними нормами. Звичайно, цей процес може і затримуватися, враховуючи індивідуальні особливості кожної дитини, але все частіше зустрічаємо дітей молодшого дошкільного віку із малозрозумілим мовленням для оточення або ж тих, які є немовленнєвими.

Мовлення – найскладніша вища психічна функція, а ранній та дошкільний вік є надважливим періодом для активізації мовлення. Ранній та дошкільний вік вважається сенситивними для активізації мовлення. Без формування чіткого та граматично правильного мовлення неможливий повноцінний розвиток особистості дитини та її адаптація до навколишнього середовища.

Як підкреслюється в ЗУ «Про освіту», ЗУ «Про дошкільну освіту» та «Базовому компоненті дошкільної освіти», – своєчасне засвоєння дітьми темпу, ритму, інтонації, літературно-нормативної вимови, тембру та інших просодичних характеристик мовлення – є важливою умовою загального психічного розвитку дітей дошкільного віку, питання оволодіння рідною мовою та загальнолюдськими цінностями. Це є необхідною умовою і передумовою розв'язання проблеми в сенситивний час.

Одним з найефективніших методів, доступних для навчання і виховання дітей з порушеннями мовлення за допомогою засобів руху, музики і слова, є логоритміка.

Логоритміка – це система музично-рухових, мовленнєво-рухових та музично-мовленнєвих ігор та вправ, що здійснюються з метою логопедичної корекції.

Основоположник нейропсихології О. Лурія підтвердив взаємозв'язок загальної та мовленнєвої моторики. Науковці довели, що чим вище рухова активність дитини, тим краще розвивається його мовлення [8].

Ритмічна організація є основою життя. Все, що нас оточує, живе за законами ритму. Зміна пір року, дня і ночі, биття серця, вікові процеси – все це та багато іншого підпорядковане певному ритму. Жака Далькроз писав, що ритм є рух матерії, логічно і пропорційно розподіленої у часі та просторі. Він також вважав, що м'язи і нервова система дитини мають бути привчені до відтворення різноманітних ритмічних рухів, резонувати на звуки, немов струни, а вухо – правильно сприймати звучання, бо це й дає поштовх для його пластичних втілень [3].

У програмі раннього втручання для дітей із затримкою розвитку «Маленькі сходи» відзначені низка домовленнєвих навичок, які повинна опанувати дитина перед тим, як активізується її експресивна мовленнєва діяльність. Логоритмічні вправи ми можемо застосовувати для розвитку цих домовленнєвих навичок таких як розрізнення немовленнєвих шумів (наприклад, звуків музичних інструментів), координації рухів дрібної та мімічної моторики, координації рухів загальної моторики, відчуття темпу та ритму, розвитку імітації, виконання 2-3 компонентних інструкцій.

Також саме за допомогою логоритміки ми можемо впливати навіть на глибинні лімбічні зони, включаючи гіпокамп та амігдалу, які відіграють чималу роль в обробці емоцій та пам'яті. О. В. Сухомлинський стверджував, що розвинені почуття, висока емоційна культура це, образно кажучи, абсолютний

музичний слух моральної вихованості [1]. І це справді правда, бо без уміння керувати емоціями не можна виплекати дитини високі моральні якості.

Під час логоритмічного заняття паралельно розвиваємо мимічну та мовленнєву моторику, загальну та дрібну моторику, відчуття ритму, тож таким чином ми задіюємо дві півкулі мозку. Наприклад, розглянемо вправу для розвитку слухової уваги та переключення уваги: під мелодію вальсу діти крутяться із дзвіночками, а під час маршу виконують теж певні специфічні рухи. Таким чином, торкаючись і дивлячись на предметну наочність (дзвіночки, прапорці) ми активізуємо тім'яно-потиличні відділи мозку, під час марширування за координацію рухів, регуляцію рівноваги, м'язового тонуусу відповідає мозочок, під час розрізнення мелодій ми активізуємо скроневі відділи мозку, зону Верніке, а ще ми впливаємо й на лімбічні зони, які регулюють емоційні стани, а щоб утримати програму і обрати правильну наочність активізуємо префронтальну кору (передню частину лобових часток).

Під час логоритмічного заняття ми задовільняємо біологічну потребу дитячого організму в русі, також ми враховуємо провідну діяльність дитини (ранній вік – предметно – маніпулятивна, дошкільний – сюжетна гра), тому під час логоритмічного заняття використовується багато предметної наочності, сюжетних пісень тощо. Цим самим ми задовільняємо потреби психіки, а це є рушійною силою для розвитку дитини.

Отже, логоритміка є ефективним методичним інструментом для активізації мовлення, також логоритміка виконує оздоровчу, розвивальну, навчальну, пізнавальну, виховну, корекційну, організаційну, профілактичну, соціально-комунікативну функцію. Логоритміка вирішує низку завдань: розвиток рухової і емоційно-вольової сфери, нормалізація психічних процесів і властивостей; регуляція процесів збудження і гальмування; розвиток навичок конструктивної діяльності; виправлення ряду мовленнєвих порушень, а також розвиток зв'язного мовлення [4].

МИКУЛИН Мар'яна
*І курс ОР магістр, факультет управління,
науковий керівник:
МОСОРА М.А.,
доктор філософії*

КОРЕКЦІЯ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ ЗАСОБАМИ АРТТЕРАПІЇ

Людське мовлення є одним із найважливіших компонентів психічних функцій дитини. Це основа формування свідомості та успішної соціалізації. Останнім часом в Україні збільшується кількість дітей з порушеннями мовлення. Проблеми виявлення мовленнєвих порушень у дітей та вибір оптимальних шляхів корекції є актуальними у логопедії і набувають великого значення в умовах впровадження інклюзивної освіти в Україні. На сьогоднішній час перед навчальними закладами стоїть завдання всебічного корекційного впливу на розвиток дітей з порушеннями інтелектуального та психофізичного розвитку. Не є винятком й мовлення дітей. Серед методів корекції мовлення дітей варто звернути увагу на метод арттерапії.

Сучасні дослідження арттерапії охоплюють різні її аспекти. Питання становлення, розвитку та застосування арттерапії розглядалися такими науковцями, як : Л. Виготський, О. Вознесенська, О. Копитін. Досить ґрунтовно вивчені методичні аспекти арттерапії у наукових публікаціях зарубіжних арттерапевтів – М.Бетенські, Е.Крамер, М.Лібман, М.Наумбург.

За останній період часу в Україні та світі зріс інтерес науковців різних галузей до вивчення впливу арттерапії на дитину з особливими освітніми потребами. Серед них такі вчені як: В. І. Бондар, І. В. Дмитрієва, З. П. Ленів, В. А. Литвиненко, Н. В. Манько, С. П. Миронова, В. В. Тарасун, В. В. Тищенко, М. К. Шеремет. Сьогодні не існує єдиного прийнятого визначення «арттерапії». Так, О. Сорока, визначає «арттерапію як інноваційну освітню технологію «лікування» засобами образотворчого мистецтва, а саме малюнком, графікою, живописом, скульптурою

для гармонійного розвитку особистості. Як допоміжні засоби в арттерапії використовують музику, казку, танець, гру, драму тощо»[4,34]

І. Головатюк вважає, що арттерапія – це спеціалізована форма психотерапії, заснована на мистецтві, в першу чергу, образотворчому і творчій діяльності[1,276]

Вперше термін «арттерапія» – (буквально: терапія мистецтвом) став використовуватися у 1938 р. англійським лікарем Андріаном Хіллом в описі своєї роботи з туберкульозними хворими в санаторіях. Це словосполучення застосовувалося до всіх видів занять мистецтвом, які проводилися в лікарнях.[3.214]

Усі види мистецтва, що є прийнятними для дитини з порушеннями мовлення у шкільному віці, впливають на особливості її поведінки, допомагають регулювати негативні емоційні прояви в сім'ї та дитячому колективі, сприяють корекції порушень письма і читання. Психокорекційний ефект впливу мистецтва на дитину виявляється і в тому, що воно допомагає «позбавитися» від накопичених негативних переживань і ступити на новий шлях відносин з навколишнім світом[2.101]

Особливого значення на сучасному етапі розвитку спеціальної освіти набуває використання засобів арттерапії для корекції усного та писемного мовлення, розвиток фонетико-фонематичної сторони мовлення, просодики (музикотерапія, вокалотерапія, драмтерапія); збагачення словникового запасу, розвиток зв'язного мовлення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків (казкотерапія, драмтерапія) підготовка руки до письма, графомоторні навички (образотерапія)).

Висновки. Отже, в цілому арттерапія це зцілення за допомогою будь-якої художньої творчості. В даний час арттерапія набуває все більшої популярності у логопедичній роботі. Такі напрями арттерапії як ізотерапія, казкотерапія, пісочна терапія, музична терапія, фототерапія, покликані розв'язати багато проблем молодших школярів, які пов'язані з мовленням. Насмперед це порушення письма та читання фонетико-фонематичної сторони мовлення, збагачення словникового запасу, розвиток зв'язного мовлення, встановлення причинно-наслідкових зв'язків.

Список використаних джерел

1. Головатюк І.Г. Теоретичні основи застосування арт-терапії у процесі професійної підготовки фахівців / Молодий вчений / Педагогічні науки – № 7 (47) липень, 2017 р. – С. 276-278
2. Погоріла Ю.О. Корекція мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку засобами арттерапії /Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції (15 лютого 2019 року, м. Суми). – Суми: ФОП Цьома С. П., 2019. – 196 с
3. Левіна Р. Є. Порушення читання та письма у дітей / Р. Є. Левіна. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 423 с
4. Сорока О.В. Теоретичні і методичні засади підготовки майбутніх учителів початкової школи до використання арт- терапевтичних технологій: дис. ... д-ра пед. наук: спец. 13.00.04 / Ольга Вікторівна Сорока. – Тернопіль, 2016. – 534 с.
5. Литвиненко В. А. Основи арт-терапії : навчально-методичний посібник для студентів вищих навчальних закладів. 2-ге видання, перероблене і доповнене / В. А. Литвиненко – Суми : СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2016. – 140 с

ОНИЩУК Яна,
студентка групи СОЛ(з)-41 Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
Науковий керівник - **ДЖУС Оксана,**
доктор пед. наук, професор Прикарпатського національного
університету імені Василя Стефаника

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД БІЛІНГВАЛЬНИХ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

У світі сучасної глобалізації та міжкультурної взаємодії актуальність білінгвальної освіти стрімко зростає. Вона відкриває перед навчальними закладами та педагогами нові горизонти та можливості для розвитку учнів, підготовки їх до успішної реалізації в багатомовному світі. Однак, успішна імплементація білінгвальної освіти потребує вивчення та адаптації різних білінгвальних практик зарубіжних закладів освіти.

Почнемо з того, що розуміється під терміном "білінгвізм". Білінгвізм означає здатність особи або спільноти володіти двома мовами. Це може бути вільне володіння рідною та іншою мовою, або знання двох або більше мов на однаковому рівні. Білінгвізм може бути природньо розвинутим, коли дитина виростає в середовищі, де використовуються дві мови, або може бути набутий шляхом різних методів навчання.

Загалом, 178 країн визнають офіційну мову, а 101 з них визнає більше однієї [3].

Країною, яка є однією із найбільш яскравих прикладів білінгвізму у світі, є Швейцарія. У Швейцарії існують чотири офіційні мови: німецька, французька, італійська та ретороманська (романшська). Це призводить до того, що багато швейцарців володіють двома або навіть трьома мовами, що є необхідним для спілкування в різних регіонах країни. Така білінгвальність є ключовим елементом щоденного життя і функціонування швейцарського суспільства [1].

Ще одним прикладом успішної реалізації білінгвальних програм є Канада. У Канаді офіційною мовою є як англійська, так і французька. Велика частина канадського населення володіє обома мовами. У більшості провінцій Канади існують білінгвальні школи, де діти навчаються англійською та французькою. Це допомагає забезпечити білінгвальне середовище для дітей і сприяє їхньому розвитку як багатомовних особистостей.

У Європейському Союзі білінгвізм також є важливою темою. Зусилля Європейського Союзу у напрямку білінгвізму включають розвиток білінгвальних програм у школах та університетах, створення окремих білінгвальних закладів освіти, а також підтримку мовного різноманіття в рамках європейської спільноти.

Білінгвальна освіта має численні переваги. Перш за все, вона допомагає розвивати когнітивні навички, такі як критичне мислення, творчість та швидке вирішення проблемних ситуацій. Дослідження показують, що білінгвальні особи мають кращу здатність до аналізу та розв'язування складних завдань [2]. Крім того, білінгвальність сприяє розумінню та толерантності до інших культур, оскільки вона вимагає вивчення мови та культури іншого народу.

Також білінгвальність відкриває нові можливості для особистісного та професійного розвитку. Люди, які володіють двома або більше мовами, мають більше шансів на успіх у сучасному глобалізованому світі. Вони можуть працювати в різних країнах та культурах, спілкуватися з різноманітними групами людей та розширювати свої можливості для кар'єрного зросту.

Білінгвальна освіта також сприяє більш ефективному використанню мовних ресурсів у суспільстві. За допомогою білінгвальних програм, мовні меншини можуть зберегти свою мову та культуру, одночасно володіючи мовою більшості та маючи доступ до більшого кола можливостей. Це сприяє більш гармонійному суспільству та збереженню мовного різноманіття.

На жаль, білінгвальна освіта також стикається з певними труднощами та обмеженнями. Одним з них є недостатня кількість кваліфікованих вчителів, які можуть викладати двома мовами. Це може призвести до нерівності в доступі до білінгвальної освіти для різних груп населення. Крім того, існують певні труднощі у визначенні найефективніших методів навчання для білінгвальних програм [4].

В наступній частині я більш детально розглянула навчальні системи білінгвальних шкіл та програм декількох різних країн.

1. У Канадській білінгвальній школі Парижу (The Canadian Bilingual School of Paris) студенти навчаються англійською та французькою мовами. Школа імплементує справді двомовний та двокультурний досвід, який розвиває мовні навички, необхідні учням 21 століття.

Школа пропонує 3 академічні програми.

ПОЧАТКОВА ШКОЛА 1-5 класи (від 5 до 10 років) Дана програма початкової школи створює міцну основу для навчання протягом усього життя. Учні початкових класів навчаються найкраще, коли їхнє навчання включає дослідження за допомогою практичних занять та ігор, які залучають усі їхні органи чуття.

СЕРЕДНЯ ШКОЛА 6-9 класи (11-14 років) Програма середньої школи формує місток між початковою та старшою школою. Вчителі підтримують учнів у ці важливі перехідні роки, розвиваючи їхнє самовираження та незалежність.

СТАРША ШКОЛА Програма підготовки до вузу 10, 11 та 12 класи (від 15 до 18 років) Програма старшої школи — це підготовча програма до університету, яка гарантує, що студенти закінчать навчання з академічними знаннями та навичками, які їм знадобляться для подальшого навчання, включаючи: усне та

письмове спілкування; академічне письмо та наукові дослідження; критичне, творче та аналітичне мислення, роботу в групах, а також високий рівень мовних навичок як англійською, так і французькою. Освітні програми Канадської білінгвальної школи Парижу передбачають соціально-емоційний, інтелектуальний, естетичний, художній та фізичний розвиток учнів, а також їхнє особистісне зростання соціальної відповідальності [7].

2. Швейцарські міжнародні школи SIS (Swiss International Schools) – це група з 17 приватних денних шкіл у Швейцарії, Німеччині, Бразилії та Італії, які пропонують безперервну освіту від дитячого садка до коледжу. У одній з початкових шкіл SIS у Швейцарії учні віком від шести років здобувають на високому рівні знання англійської та німецької мов. Педагогічний колектив школи сприяє усвідомленню та повазі до інших культур як основі міжнародної освіти та прагне розширити можливості учнів і дати їм право голосу в процесі навчання.

Студентів заохочують брати активну участь у навчанні, використовуючи різні стратегії викладання, щоб сприяти їхній залученості та навичкам критичного мислення для підвищення навчального потенціалу кожного учня. Робота з планшетами та зошитами, наприклад, дозволяє учням здобувати нові знання в ігровій формі та допомагає їм поглибити розуміння того, що вони вже навчилися.

Особливості даної початкової школи: унікальне поєднання навчальних програм; двомовне навчання; концепція повного дня (дитина може бути в школі щодня з 7 ранку до 6 вечора); захоплююче навчальне середовище; порівняльні тести; переведення до двомовного коледжу SIS без вступних іспитів (учні початкової школи SIS, які досягли необхідного середнього балу, можуть перейти до двомовного коледжу SIS без вступних іспитів) [5].

2. Програма білінгвальної освіти (The Bilingual Education Programme) в Іспанії була запущена в 1996 році разом з Міністерством освіти, щоб забезпечити ширший доступ до двомовної та двокультурної освіти для дітей по всій Іспанії.

Базуючись на освіті, яку пропонує Школа Британської Ради в Мадриді, програма зараз охоплює 40 000 учнів у 90 початкових школах і 58 середніх школах у 10 автономних регіонах.

Методологія даної освітньої програми акцентує увагу на грамотності та на розвитку лінгвістичних, наукових і міжкультурних компетенцій іспанською та англійською мовами. В основі лежить інтегрована навчальна програма, яка поєднує зміст і підходи з іспанської та британської навчальних програм [6].

4. Вінфордська білінгвальна початкова школа (Winford Bilingual Primary School) – це єдина в Нідерландах міжнародна приватна школа в Амстердамі, де уроки проводяться як нідерландською, так і англійською мовами. У даній школі учні віком від 4 до 12 років навчаються за нідерландською та британською програмами одночасно. Ці дві навчальні програми поєднуються одна з одною за допомогою Міжнародної програми початкової школи (IPC). Білінгвальна початкова школа Winford заснована на філософії Монтесорі, в школі стимулюють потребу дітей в знаннях та пробуджують їхню цікавість до світу.

Особливість школи також в тому, що при розподіленні в певний клас до уваги береться не тільки вік дитини, але також і її здібності. Це означає, що учні різних вікових груп можуть навчатись в одному класі. Інші характеристики школи: невеликі класи - індивідуальний підхід до кожного учня; двомовна навчальна програма - повна інтеграція англійської та нідерландської мов; гнучка відпустка - свобода планування відпустки відповідно до конкретного сімейного розкладу; щоденний обід - свіжоприготовлені поживні та смачні страви, включаючи вегетаріанські; експериментальне навчання - комунікація з реальним світом через екскурсії та спільні проекти IPC; різноманітна культурна програма - відзначення нідерландських та англійських культурних традицій [8].

Отже, білінгвізм є важливою складовою сучасного освітнього процесу. Він сприяє розвитку культурного розмаїття, когнітивних навичок та можливостей для особистісного та професійного зростання. Однак, для забезпечення

ефективної реалізації білінгвальних програм необхідні відповідні ресурси та стратегії, спрямовані на покращення доступу до білінгвальної освіти для всіх груп населення.

Список використаних джерел

1. Шевчук-Клюжева О. В. *Діти-білінгви: світовий досвід і українські реалії*. Київ. 2019. № 2. С. 131.
2. Armon-Lotem S., De Jong J., Meir N. (2015). *Assessing Multilingual Children Disentangling Bilingualism from Language Impairment*. British Library. P. 376.
3. *Official language*. URL: [https://en.wikipedia.org/wiki/Official language](https://en.wikipedia.org/wiki/Official_language) (дата звернення: 24.04.2024).
4. Paradis, J., Genesee, F., & Crago, M. B. (2011). *Dual language development and disorders: A handbook on bilingualism and second language learning*. Paul H Brookes Publishing.
5. *Swiss International Schools. Classes in German and English at Our Lively Day School*. URL: <https://www.swissinternationalschool.ch/en/our-schools/sis-schoenenwerd/academic-offer/primary-school/> (дата звернення: 24.04.2024).
6. *The Bilingual Education Programme*. URL: <https://www.britishcouncil.es/en/partnerships/success-stories/bilingual> (дата звернення: 24.04.2024).
7. *The Canadian Bilingual School of Paris*. URL: <https://ecb-cbs.ca/academics/bilingual-programs/> (дата звернення: 24.04.2024).
8. *Winford Bilingual Amsterdam*. URL: <https://www.winford.nl/onze-scholen/winford-bilingual-amsterdam/> (дата звернення: 24.04.2024).

ПОПОВИЧ Юлія

*студентка групи СОЛ-21 Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника
Науковий керівник - ЛУКАЧОВИЧ Галина,
асистентка кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника*

АЛГОРИТМ СТВОРЕННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ГРИ ДЛЯ АВТОМАТИЗАЦІЇ ЗВУКУ

Офіційна статистика свідчить, що кількість дітей дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення становить понад 50 % осіб з порушеннями психофізичного розвитку [1]. Крім того, труднощі формування різних сторін мовлення присутні у дітей з особливими освітніми потребами в якості вторинних порушень.

Одним з етапів корекції неправильної звуковимови є автоматизація звуку – закріплення правильних рухів артикуляційного апарату для вимови того чи

іншого звуку. Через те, що поставлений звук не стійкий, тому що в дитини сформована звичка спотвореної його вимови, закріплення нових навичок здійснюється через тривале систематичне послідовне тренування. Автоматизація звуку вимагає широкого та активного використання процесу внутрішнього гальмування, здатності диференціювати правильний і неправильний артикуляційний уклад, правильну та неправильну вимову [5, с. 133].

Логопеди для автоматизації правильної звуковимови постійно потребують оновлення дидактичних матеріалів, щоб корекційні заняття були цікавими для дитини.

Загальний алгоритм автоматизації звуку наступний: автоматизація ізольованого звуку, автоматизація в прямих та обернених складах, у звукокомплексах між голосними, відкритих, закритих складах, у складах зі збігом приголосних; у словах, де всі вищенаведені склади в різних позиціях; у чистомовках, у словосполученнях, у скоромовках, у реченнях, у зв'язному мовленні.

Гра - основний вид діяльності дитини дошкільного віку. Дидактичні ігри – це різновид пізнавальних, спеціально створених дорослими чи успадкованих від попередніх поколінь ігор, що використовуються в навчальному процесі під керівництвом педагога [4, с.143]. Дидактична гра, в тому числі логопедична, містить навчальну мету, зміст, правила та ігрові дії, тому накопичуються, актуалізуються і трансформуються знання у вміння й навички, розширюється досвід особистості та стимулюється розвиток, закріплюється й активізується словник, мовленнєві здібності [3, с. 59].

Створення логопедичної гри для автоматизації звуку — це складний процес, який вимагає ретельного планування та дотримання правил. Загальний алгоритм створення гри є наступним: визначити тему; прописати попередню роботу (артикуляційні вправи, дихальні вправи); розписати склади зі звуком, який автоматизуємо; обдумати хід гри; підібрати мовленнєвий матеріал; підібрати картинки; описати ігрові дії.

Наприклад, гра “Консерви бабусі Марусі”.

Мета: правильно називати звук [р] у різних позиціях, розширити і узагальнити словник, скласти словосполучення, речення.

Попередня робота: артикуляційна гімнастика вправи: «Гойдалка», «Конячка», «Індик», «Маляр», «Грибочок».

Автоматизація у складах: ра-ро-ру-ри-ре; ар-ор-ур-ир-ер-ір; ара-оро-уру-ере-ири; аро-ару-аре-ари; ора-ору-оре-ори; ура-уро-уре-ури; ира-иро-ире-иру; іра-іро-іру-іре-іри; рва-рво-рву-рви-рве-рві; рка-рко-рку-рки-рке-ркі; рка-рко-рку-рки-рке-ркі; рна-рно-рну-рни-рне-рні; рпа-рпо-рпу-рпи-рпе-рпі

Словник: рак, робота, ручка, риба, ремінь, перукар, мухомор, абажур, сир, бобер, барабан, ворона, кукурудза, чотирикутник, дерево, мандарина, варення, корабель, морозиво, корито, журавель, урок, турист, жирафа, піраміди, сервант, цвіркун, термос, чорниця, шкарпетки.

Хід гри

Розставити по банках продукти, які по тині мають співпадати. Називати слова, що на редисці, помідорі, перці, огірку, визначити розміщення звука в слові. Складаємо речення: “На помідорі мухомор”, ускладнюємо “У консерву з помідорами розташуєм мухомор”, “У Бабусі Марусі консерва з помідорами та кладемо мухомор” (рис. 1).

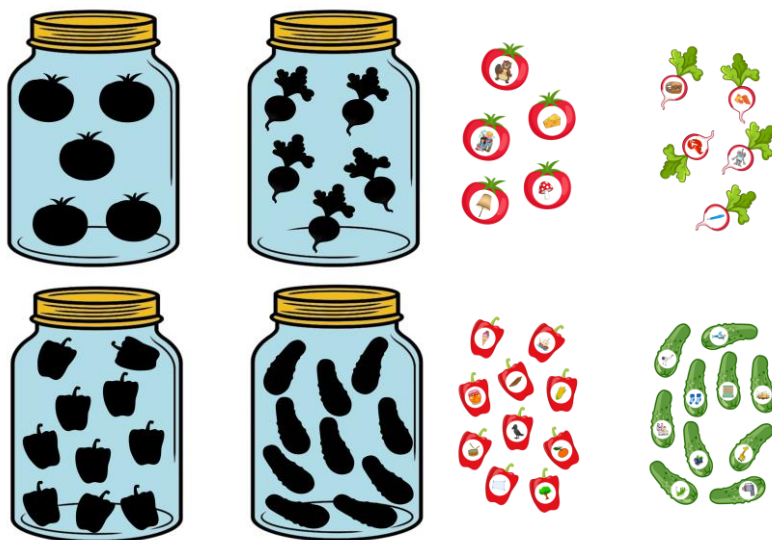


Рис. 1 - Гра “Консерви бабусі Марусі”

Сучасна педагогіка вимагає використання інформаційно-комунікаційних технологій. У вільному доступі є багато платформ, де можна безкоштовно

створювати ігри: *Всеосвіта, На урок, Flippity, Learningapps, Liveworksheets, GoogleКлас, Kahoot, Genial, Tinytap* та ін. або *MS PowerPoint* [2, с. 427]. Це економить ресурси (друк, папір, ламінаційна плівка) та час і таку гру можна задати на домашнє завдання за допомогою покликання.

Приклад гри, створеної на *Tinytap*:

<https://www.tinytap.com/activities/g5iui/play/назлу>



Список використаних джерел

1. Держкомстатистика. Дошкільна освіта в Україні. URL: https://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/dosh_osvit/arch_dosh_osv.htm
2. Лукачович Г.О. Доцільність використання комп'ютерних ігор природничо-екологічного змісту для розвитку дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової освіти: збірник матеріалів VI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 6-7 липня 2022 р.) / за ред. Н.О. Пахальчук; О.П. Демченко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної. Вінниця: ТОВ "Меркьюрі-Поділля", 2022. Вип. 11. 675 с. С. 424-428
3. Лукачович Г.О. Використання дидактичних онлайн- і офлайн-ігор для лексичного розвитку дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. Збірник наукових праць молодих вчених та аспірантів Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка, Кам'янець – Подільський 2022. Випуск 13. 84 с. С. 58-59.
4. Педагогічний словник. Київ: Педагогічна думка, 2001. 516 с
5. Стахова Л.Л., Коротка О.І. Використання наочно-ігрових засобів на етапі автоматизації звуків у дітей старшого дошкільного віку. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації. 2016. С 132-136 URL: <https://repository.sspu.edu.ua/server/api/core/bitstreams/840813c2-3090-4db3-b445-807a5b421071/content>

*РАДИШ Надія,
I курс ОР магістр, факультет управління,
науковий керівник:
МАКСИМОВИЧ О. М.*

ФОРМУВАННЯ ЗДОРОВОГО СПОСОБУ ЖИТТЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗІЇ

У сучасному українському суспільстві питання здоров'я та фізичного розвитку стає надзвичайно важливим, особливо у контексті освітнього процесу. Здобувачі освіти, які зіткнулися із специфічними освітніми потребами, потребують особливого підходу та уваги до формування здорового способу життя. Ведення здорового способу життя для дітей з особливими освітніми потребами є надважливим, адже це впливає як на загальний розвиток, так і на якість життя.

Активний та здоровий спосіб життя сприяють покращенню загального фізичного та психологічного стану дітей з ООП, соціальній інтеграції дітей, а також отриманню навичок та засобів для успішної адаптації до повсякденного життя.

Важливість формування здорового способу життя дітей з особливими освітніми потребами, зокрема через інклюзивне навчання, у своїх роботах описують такі вчені як У.Болехова, Ю.Бойчук, Л.Козіброди, О.Мірошниченко, Н.Мукан, Ю. Фурман та ін.

Одним із важливих напрямів державної політики є проблема здоров'язбереження школярів в умовах навчання і виховання дітей з обмеженими можливостями здоров'я [Бойчук 2015].

Інклюзивне навчання передбачає створення освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини, незалежно від особливостей її психофізичного розвитку.

Інклюзивна освіта та навчання є природним процесом розвитку освітніх систем у будь-якій країні світу. Україна також є частиною цього процесу. Зміна

підходу до навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами спрямована на формування та розвиток соціально активної особистості з навичками соціально адаптивної поведінки. Виконання цього завдання покладається на інклюзивну освіту як стратегічний напрям, що забезпечує необхідні умови для надання людям з інвалідністю рівних можливостей для участі в суспільному житті на рівні з іншими групами населення.

Практика інклюзивної освіти та навчання ґрунтується на ідеї врахування індивідуальності кожного учня, тож освіту та навчання має бути організовано таким чином, щоб задовольняти потреби кожної дитини з обмеженими можливостями. «Інклюзивна освіта робить акцент на персоналізації процесу навчання, розробці індивідуальної траєкторії навчання» [Бойчук 2013].

Особлива увага під час здобуття освіти дітьми з ООП повинна звертатися на реалізацію здоров'язбережувальних технологій, які спрямовані на зміцнення та збереження здоров'я дітей. Чимало педагогів та психологів відзначають, що застосування здоров'язбережувальних освітніх практик мають позитивний вплив як на здоров'я дітей, так і підвищення ефективності їх навчальної діяльності.

Здоровий спосіб життя поєднує в собі **чотири складові** – фізичну, психічну, духовну і соціальну. В комплексі вони сприятимуть загальному благополуччю, відчуттю щастя та забезпечать повноцінне здорове життя.

Фізична активність є ключем до здоров'я та добробуту кожної дитини, але для молодших школярів з особливими освітніми потребами це може бути викликом. Школа повинна створити середовище, що сприяє включенню усіх дітей у фізичну активність. Це може включати адаптивні заняття фізичної культури, ігри та спортивні заходи, які враховують потреби та можливості кожної дитини.

Не менш важливою складовою для молодших школярів з особливими освітніми потребами є психологічна підтримка, яка означає створення безпечного та позитивного середовища. Це включає в себе розвиток навичок

саморегуляції, навчання стратегіям управління стресом та конфліктами, а також створення позитивних стосунків з однокласниками та вчителями.

Духовна складова є невід'ємною частиною здорового способу життя. Для молодших школярів з особливими освітніми потребами це може включати розвиток емпатії, вдячності та усвідомлення власних цінностей. Школа повинна надавати можливості для рефлексії, обговорення етичних питань та розвитку позитивного ставлення до себе та інших.

Соціальна складова означає вміння ефективно взаємодіяти з оточуючими, що є ключем до успіху в школі та у подальшому житті. Інклюзивна освіта надає можливість молодшим школярам з особливими освітніми потребами вчитися в середовищі загальноосвітнього навчального закладу та співпрацювати з однолітками. Важливо створити можливості для спільних проектів, групових завдань та командної роботи.

Здоровий спосіб життя для молодших школярів з особливими освітніми потребами в умовах інклюзії вимагає уваги до всіх аспектів їхнього розвитку. Інклюзивна школа повинна створити середовище, що сприятиме фізичному, психологічному, соціальному та духовному розвитку кожної дитини, надаючи підтримку, стимулюючи самовдосконалення та враховуючи індивідуальні потреби кожного учня. Тільки таким чином їх повноцінне і щасливе зростання стане можливим і вплине на успішне життя у майбутньому. Ключовими елементами цього процесу є сприяння здоровому способу життя та формування позитивних звичок, які допоможуть дітям стати самостійними та впевненими у собі дорослими.

Щоб досягти цих цілей, важливо, щоб навчальні заклади були оснащені відповідними ресурсами та матеріалами, які сприяють фізичній активності та всебічному розвитку. Це може включати спортивні майданчики, ігрові зони, спеціальні адаптивні обладнання та інші засоби, які забезпечують можливості для руху та активності.

Висновки. Отже, сучасна інклюзивна освіта відіграє важливу роль у формуванні здорового способу життя молодших школярів з особливими

освітніми потребами. Цей підхід вимагає комплексного підходу та уваги до всіх аспектів дитячого розвитку, включаючи фізичне здоров'я, психологічне благополуччя, соціальні навички та духовний розвиток. Інклюзивне середовище повинно стати місцем, де всі діти почуваються впевнено, де їх приймають і підтримують, де починаються перші кроки побудови справедливого та рівноправного суспільства.

Список використаних джерел

1. Аріщенко, А. С. (2016). Стан розробленості проблеми інклюзивного навчання в Україні та США. Педагогіка формування творч. особистості у вищій і загальноосвітній школі.: Т. І. Сущенко (ред.). Зб. наук. пр. / Клас. приват. ун-т: Запоріжжя. (47), 56-63.
2. Белехова, У. (2020). Особливості та сучасні методи формування здорового способу життя учнів в умовах інклюзивної освіти. Матеріали конференції МЦНД. URL: <https://ojs.ukrlogos.in.ua/index.php/mcnd/article/view/6714> (дата звернення 15.03.2023)
3. Бойчук Ю.Д., Васильєва К.І., Голуб Н.М. та ін. Дитина з особливими освітніми потребами: медичні та психолого-педагогічні аспекти розвитку, навчання і виховання: навч.-метод. посіб. Харків: ХАНО, Вид-во «Точка», 2014. 292 с.
4. Бойчук Ю.Д., Мірошниченко О.М. Здоров'язбережувальні технології в інклюзивній освіті // Інклюзивне та інтегроване навчання: стан, проблеми і перспективи: збірник наукових праць / За загальною редакцією акад. Прокопенка І.Ф. Харків: ХНПУ ім. Г.С. Сковороди; «Мітра», 2019. С. 23–27
5. Муқан Н., Козіброта Л. Значення фізичного виховання і спорту у соціалізації дітей з особливими потребами. Молодь і ринок № 1 (187), 2021. С. 27-32.
6. Фурман Ю. Рухова активність та формування здорового способу життя для осіб з особливими потребами в процесі адаптивного фізичного виховання. URL: <https://evnuir.vnu.edu.ua/bitstream/123456789/3479/1/Furman.pdf> (дата звернення 08.03.2023)

БАРАНЮК Ірина,
I курс ОР магістр, факультет управління,
науковий керівник:
ЛЕНІВ З.П.

ДОСЛІДЖЕННЯ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ

Нагальна необхідність активізації творчо-перетворювальної діяльності в умовах нових реалій суспільного розвитку призвела до потреби глибокої наукової розробки проблеми творчості. Як наслідок, проблема творчості, проблема людини як творця, проблема людського життя як творчого сходження

до власного «Я» належать до найважливіших у філософії, психології та педагогіці.

На сьогодні творчість є невід'ємною складовою будь-якої діяльності людини. І місце творчості в структурі діяльності буде зростати у зв'язку з перетворенням середовища існування людей із природного в створюване, техногенне. У зв'язку з цим, головна увага приділяється розвитку творчого потенціалу особистості. Але розвиток творчого потенціалу не є ефективним без дослідження його вікових та особистісних особливостей.

Дослідження проблеми творчого потенціалу особистості мають давню історію. Окремі аспекти проблеми висвітлювались такими видатними педагогами, як Ж.-Ж. Руссо, Й. Песталоцці, А. Дістервег, Ф. Фребель, М. Монтесорі, С.Т. Шацький, К.Д. Ушинський, В.О. Сухомлинський, А.С. Макаренко та інші.

У 20-30-х роках ХХ століття дослідженням творчості займалися переважно психологи та фізіологи. З другої половини 50-х років і дотепер феномен творчості розробляється на різних рівнях. Роботи Г.С. Альтшуллера, Д.Б. Богоявленської, І.П. Волкова, А.Т. Шуміліна та інших присвячені з'ясуванню сутності творчості та її механізмів. Питанням психології творчості займався свого часу Г.С. Костюк.

Загальна динаміка та інтенсивність суспільних змін, що відбуваються в Україні, висуває нові вимоги до людини, прояву її активності, її творчого потенціалу в усіх сферах життєдіяльності. Ця позиція не обходить і період дитинства, що зумовлює безпосередній інтерес до проблеми, пов'язаної з творчим потенціалом дитини молодшого шкільного віку.

Незважаючи на досить значну кількість наукових праць, що присвячені творчості людини, залишаються відкритими питання, в чому полягає психологічна сутність творчого потенціалу особистості та специфіка його прояву в дитинстві. Особливий інтерес викликає питання щодо особливостей творчого потенціалу молодших школярів із загальним недорозвитком мовлення, оскільки кількість таких дітей постійно зростає.

Таким чином, актуальність, теоретичне і практичне значення проблеми творчого потенціалу, необхідність виявлення його особливостей у дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення обумовили вибір теми магістерського дослідження.

Дослідження творчого потенціалу дітей молодшого шкільного віку із загальним недорозвитком мовлення можуть бути спрямовані на декілька аспектів:

Оцінка творчих здібностей: Дослідження можуть включати оцінку різних аспектів творчості у дітей з недорозвиненим мовленням, таких як уява, оригінальність думок, здатність до проблемного мислення тощо.

Фактори, що впливають на творчість: Дослідження можуть аналізувати різні фактори, які можуть впливати на розвиток творчого потенціалу у дітей з недорозвиненим мовленням, такі як педагогічні методи, оточення вдома, ступінь підтримки від оточення тощо.

Вплив інтервенційних програм: Дослідження можуть оцінювати ефективність різних інтервенційних програм та методів, спрямованих на розвиток творчого потенціалу у дітей з недорозвиненим мовленням.

Порівняння з нейротиповим розвитком: Деякі дослідження можуть порівнювати творчий потенціал дітей з недорозвиненим мовленням з тими, у кого розвиток мовлення відповідає нормі, для виявлення особливостей та різниць.

Вплив на навчання та соціальну адаптацію: Дослідження також можуть досліджувати, як творчий потенціал впливає на успішність навчання та соціальну адаптацію у дітей з недорозвиненим мовленням.

Загалом, ці дослідження мають на меті не лише зрозуміти та вивчити творчий потенціал у дітей молодшого шкільного віку з недорозвиненим мовленням, а й спрямувати на конкретні заходи та програми для покращення їхнього розвитку у цій сфері.

Список використаних джерел

1. *Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень* За ред. В.О. Моляко, О.Л. Музики. Житомир: Вид-во Рута, 2006. 320 с.
2. *Конопляста С.Ю. Логопсихологія: навчальний посіб.* С.Ю. Конопляста, Т.В. З. Логопедія. Підручник, друге видання, перероблене та доповнене За ред. М.К. Шеремет. К.: Видавничий дім «Слово», 2010. 672 ак; за ред. М.К. Шеремет. К.: Знання, 2010. 293 с.
4. *Палій А.А. Диференціальна психологія: навчальний посібник* А.А. Палій. К.: Академія, 2010. 432 с.
5. *Равлюк Т. Діагностика та раннє виявлення творчих здібностей учнів / Т. Равлюк* Вісник Львівського університету. Серія педагогічна. Львів: ЛНУ ім. І. Франка, 2005. Вип. 20. С. 112-118.

БІЛАН Валентина,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти,
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини.

СИСТЕМА КОРЕКЦІЙНО-РОЗВИВАЛЬНОГО НАВЧАННЯ МАТЕМАТИКИ УЧНІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ З ПОРУШЕННЯМ ІНТЕЛЕКТУАЛЬНОГО РОЗВИТКУ

Одна з найактуальніших проблем педагогіки – неуспішність учнів початкової школи, пов'язана із порушенням їх інтелектуального розвитку. У зв'язку з виявленням таких дітей у закладах загальної середньої освіти організовано інклюзивні класи у яких проводяться корекційно-розвивальні заняття, оскільки такі діти не в змозі за відведений час та в необхідному обсязі засвоїти програму навчання.

Математика як навчальний предмет є фундаментом сучасної освіти, оскільки робить внесок у формування загальної культури і є основою для засвоєння інших навчальних предметів.

Розуміння математики вимагає від учнів максимального використання потенціалу їх пізнавальних процесів (Л. Дубровська [2], К. Іванова [4], Н. Тарнавська [9]). Дослідниками зазначається, що учні інклюзивних класів корекційно-розвивального навчання відчують труднощі при оволодінні нумерацією, обчислювальними навичками у вирішенні арифметичних завдань,

при засвоєнні геометричного матеріалу.

На сучасному етапі корекційно-розвивальне навчання забезпечене спеціальними навчальними планами, програмами з математики, також є методичні рекомендації до проведення уроків та вивчення окремих розділів і тем, які часто мають досить загальний характер. Проте досвід роботи освітніх закладів та власної практики свідчить, що цього недостатньо для здійснення цілісного корекційно-розвивального процесу. Необхідна система корекційно-розвивальної роботи на уроках математики та ретельна розробка її змістових та структурних компонентів.

Математика є складним предметом для більшості учнів з порушенням їх інтелектуального розвитку [2, с. 72]. У той же час математика має значний розвивальний потенціал. У процесі вивчення математики у школярів формуються такі необхідні якості, як уміння думати, критично осмислювати та оцінювати те, що відбувається, відстоювати свої думки та ідеї. Математика – це фундамент, який створює основу для розвитку інтелекту та кмітливості.

Вивчення математики учнями з порушенням інтелектуального розвитку, які відчувають труднощі у навчанні, ускладнене наявними особливостями їх розумової діяльності та відповідними особливостями засвоєння навчального матеріалу (Т. Джаман [1], О. Тітова [10]).

У переважній більшості авторами досліджувалося володіння математичним матеріалом учнями з труднощами у навчанні, зумовленими затримкою інтелектуального розвитку. Такі діти, безумовно, складають основний контингент інклюзивних класів корекційно-розвивального навчання, але останні дослідження Т. Джаман та практика навчання свідчать, що контингент таких класів має досить складний та неоднозначний склад у кожному регіоні [1, с. 118].

Ця обставина створює деяку проблему навчання математики в інклюзивних класах корекційно-розвивального навчання, оскільки більшість методичних розробок, орієнтовані тільки на учнів із затримкою психічного розвитку, проте виявляються не ефективними для учнів цих класів, які потребують інших підходів у навчанні. Через неоднорідність складу класів необхідні методичні

розробки з диференційованого навчання математики.

Проаналізуємо сучасний стан методики викладання математики у інклюзивних класах корекційно-розвивального навчання.

Основним завданням навчання є проведення корекції та досягнення обов'язкової підготовки з предмета, що дозволяє продовжити навчання у загальноосвітніх класах. Важливим моментом є проведення корекції, під час якої вчитель повинен не тільки (і не стільки) дати учням певні математичні знання та вміння, але, і це головне, розвинути розумову діяльність, мовлення, пізнавальну активність – тобто коригувати недоліки їхнього психічного розвитку», – зазначає С. Миронова [6, с. 95].

У класах корекційно-розвивального навчання рекомендується комбінований урок як основна форма навчання [2, с. 73].

Дослідниками запропоновано найбільш ефективні у інклюзивних класах корекційно-розвивального навчання методи та прийоми, зокрема такі:

На етапі підготовки до вивчення нового матеріалу доцільно використовувати прийоми випереджувального навчання, необхідно створення ситуації, що викликає пізнавальний інтерес, увагу та емоційний настрій; використання методу тренінгу уваги для розвитку пам'яті.

На етапі вивчення нового матеріалу доцільно застосовувати прийоми: коментування, запам'ятовування та розвитку мислення, тренінгу розуміння та мислення, опорних сигналів, групових та індивідуальних повторних пояснень та консультацій вчителя, виконання найпростіших (однокрокових) завдань за зразком, з використанням алгоритмів, ігрових технологій.

На етапі закріплення нового необхідно застосовувати різноманітні завдання з алгоритмами та прийомами їх виконання, коментування; самостійне їх вирішення з використанням прийомів навчальної діяльності.

На етапі комплексного застосування вивченого, первинного узагальнення, поточного контролю – взаємоконтроль та взаємокорекцію, «тихе опитування».

На етапі узагальнення вивченого необхідно застосовувати прийоми повторення, запам'ятовування, відтворення, дидактичну гру.

На етапі підсумкового контролю та оцінки – використовувати рівневі діагностуючі тести, де результат виконання оцінюється за «методом складання».

На етапі домашнього завдання – необхідно дозування з урахуванням причин відставання та надання матеріалів, інструкцій на допомогу для його виконання.

Також у процесі викладання математики у інклюзивних класах корекційно-розвивального навчання необхідно використовувати технологічні прийоми, наприклад, прийом парціального поділу дидактичної одиниці; прийом геометричної інтерпретації арифметичних фактів

Основними положеннями корекційно-розвивальної роботи з дітьми з порушенням інтелектуального розвитку, які зазнають труднощів у засвоєнні математики є: пропедевтичний характер навчання: підбір завдань, які готують учнів до сприйняття нових та важких тем; диференційований підхід до дітей з урахуванням сформованих знань, умінь та навичок, що здійснюється при виділенні таких етапів роботи: виконання дій у матеріалізованій формі, у мовному аспекті без наочної опори, у розумовому аспекті; формування операції зворотності та пов'язаної з нею гнучкості мислення; розвиток загальноінтелектуальних умінь та навичок; активізація пізнавальної діяльності.

Наявність слабких пізнавальних здібностей в учнів з порушенням інтелектуального розвитку ставить перед вчителями завдання – розвивати пізнавальні здібності учнів на навчальному матеріалі математики, вирішення якого сприятиме оптимізації навчання в цілому.

Отже, у психолого-педагогічній літературі досить багато досліджень, присвячених проблемі неуспішності учнів з порушенням інтелектуального розвитку. Неоднорідність причин, що викликають труднощі у навчанні, викликає необхідність здійснення індивідуального та диференційованого підходів. Інклюзивні класи корекційно-розвивального навчання є однією з ефективних форм диференційованого навчання, що дозволяє учням з порушенням інтелектуального розвитку забезпечити засвоєння основної програми школи, що створює сприятливі можливості для їх розвитку.

Для засвоєння математики потрібно створення спеціальних освітніх умов. В

даний час для класів корекційно-розвивального навчання розроблено спеціальні навчальні плани, програми, методичні рекомендації до проведення уроків та вивчення окремих розділів і тем, зазначено особливості використання методів та прийомів. Однак, більшість рекомендацій орієнтовано лише на дітей із затримкою психічного розвитку та не завжди ефективні для всіх учнів класів корекційно-розвивального навчання.

Нами розроблена система корекційно-розвивальної роботи з математики з учнями початкової школи у інклюзивних класах, яка враховує стан знань, особливості засвоєння матеріалу учнями та посилює корекційно-розвивальний потенціал математики, яка містить: зміну структури змісту навчального матеріалу (наявність підготовчих етапів, спрямованих на формування передумов для успішного засвоєння математики; зміна послідовності навчання, обумовлена спільним та одночасним вивченням родинних розділів і тем, а також взаємозворотних дій); методи укрупнення дидактичних одиниць, подання інформації у наочній формі, прийоми порівняння, узагальнення, індукції, аналогії, перетворення прикладів та завдань у зворотні; авторські комплекси корекційно-розвивальних вправ на математичному матеріалі, що дозволяють вирішувати навчальні, розвивальні, корекційні завдання та підвищити якість знань, сприяють вдосконаленню пізнавальної діяльності учнів.

Список використаних джерел

1. Джаман Т. В. Проблема підготовки майбутніх учителів початкової школи до роботи в умовах інклюзивної освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2019. Вип. 11, т. 1. С. 117–121.
2. Дубровська Л. О., Гордієнко Т. В., Дубровський В. Л. *Форми та методи інклюзивного навчання на уроках математики в початковій школі*. Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2021. Вип. 2(135). С. 68–74.
3. Журавльова С. А. *Особистісно-центрований аналіз проблем шкільної неуспішності. Відкритий урок: розробки, технології, досвід*. 2015. № 6. С. 43–46.
4. Іванова К. Ю. *До питання інтеграції математичної та методико-математичної підготовки майбутніх учителів початкових класів*. *Фізико-математична освіта*. 2016. Вип. 1(7). С. 61–67.
5. Козігора М. А. *Неуспішність учнів початкової школи як педагогічна проблема*. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 22, т. 1. С. 56–59.
6. Миронова С. П. *Педагогіка інклюзивної освіти: навч.-метод. посібн. Кам'янець-Подільський, Кам'янець-Подільський національний університет імені Івана Огієнка, 2016. 164 с.*

7. Сірант Н. П., Яценко О. В. Підготовка майбутнього вчителя початкової освіти до формування математичної компетентності молодших школярів. Актуальні питання сучасної педагогіки: Всеукр. наук.-практ. конф. (Ужгород, 11–12 грудня 2015 р.). Ужгород, 2015. С. 72–75.

8. Сидорів Л. М. Навчальний курикулум з інклюзивної освіти: теорія та методика інклюзивного навчання. Модулі 4–6. Івано-Франківськ: Видавець Кушнір Г. М., 2020. 265 с.

9. Сучасні технології формування логіко-математичної компетентності в дітей дошкільного та молодшого шкільного віку / за заг. ред. Н. П. Тарнавської, Н. Ю. Рудницької, Ю. М. Мурашевич. Житомир: ФОП «Левковець», 2015. 430 с.

10. Тітова О. В. Інклюзивне навчання математики як потреба сьогодення. Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 3: Фізика і математика у вищій і середній школі. 2017. С. 58–62

МАРТИНЮК Ірина,

1 курс ОР магістр, факультет управління,

науковий керівник:

ШЕРЕМЕТА Л.М.,

доктор мед. наук, професор

ЛОГОПЕДИЧНА РОБОТА З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

У соціальній адаптації дитини в сучасному світі важливу роль відіграє рівень оволодіння зв'язним мовленням, оскільки мовленнєва діяльність є засобом засвоєння і передачі знань, думок і почуттів, побаченого і пережитого та способом самоствердження у дитячому колективі.

Мовленнєвий розвиток при аутизмі характеризується досить специфічними рисами і багато в чому залежить від того, чи проводиться корекційне втручання, і з якого віку. [4, 250].

На сьогодні багато вчених (О.Аршатський, О.Аршатська, О.Баєнська, В.Башина, В.Каган, К.Лебединська, О.Мастюкова, Т.Морозова, С.Морозова, О.Нікольська, Л.Нурієва, Н.Сімашкова, В.Тарасун, Л.Шипіцина, Д.Шульженко) приділяють значну увагу дослідженню питання щодо формування комунікативної діяльності в контексті оволодіння мовленням у дітей з аутизмом. [3, 3].

Коли йде мова про розлади спектру аутизму, то насамперед треба зазначити, що це широкий спектр різних форм розладів, об'єднаних спільними

характеристиками, а саме: труднощами у побудові соціальних стосунків, спілкуванні та особливою стереотипністю поведінки. І власне введення поняття спектру підкреслює, що ці характеристики можуть бути виражені дуже по різному і що в групі таких дітей можливі дуже різні важкості цього розладу: діти з РСА можуть дуже відрізнятися один від одного своєю здатністю встановлювати контакт з оточенням як за допомогою мови, так і невербального спілкування, рівнем інтелектуального розвитку. [2, 11].

Л.Вінг зазначає, що аутизм – це проблема розуміння сигналів, що надходять через органи чуття, особливо через зір і слух, і хоча очі й вуха дітей з аутизмом анатомічно та фізіологічно не відрізняються від аналогічних органів у здорових дітей, все ж, коли інформація, що надходить через них, досягає мозку, вона не складається в цілісну значиму картину зовнішнього світу, що призводить до нерозуміння мовлення, а це, у свою чергу, викликає нездатність до комунікації [3,5].

Багатьом фахівцям зрозуміло, що РАС є набагато ширшим і складнішим, ніж здається на перший погляд. Це не тільки психічний розлад, але багатофункціональний розлад, в основі якого проблеми різного походження: імунологічного, неврологічного, біохімічного, ендокринного тощо.

Відхилення в мовленнєвому розвитку – одна з основних ознак РАС, яка якісно відрізняє дану патологію від інших варіантів порушення психофізичного розвитку і є провідною причиною первинного звернення батьків таких дітей до спеціалістів. Тому, не випадково часто саме логопед є тією людиною, яка повинна провести первинну діагностику розвитку дитини, проконсультувати та скоординувати сім'ю щодо подальших дій. [1, 17].

В системі корекційної логопедичної роботи необхідно розвивати:

- мовленнєву активність дитини;
- мотиваційний план мовленнєвої діяльності;
- характер мовленнєвого матеріалу. [6].

Побудова корекційно-логопедичної роботи відрізняється своєю специфікою, має свої особливі завдання. Основне завдання в роботі з дітьми-

аутистами – це встановлення контакту, спонукання до комунікації, робота над власне мовленням. Організуючи роботу з дітьми з РАС, слід розуміти, що ефективність корекційного процесу багато в чому залежатиме від створення особливих умов, в яких реально можна було б поєднувати психолого-педагогічну, медичну та інші види допомоги і відслідковувати динаміку розвитку дитини [1,17].

Логопедична робота з кожною дитиною з РАС відрізняється, проводиться поетапно, спочатку індивідуально, а пізніше можлива у групах.

В корекційно-логопедичній роботі серед дітей із РАС можна виділити кілька етапів.

Перший етап – встановлення емоційного контакту, створення позитивного емоційного настрою та адаптація дитини до нових умов. Основні правила цього етапу: врахування емоційного рівня та мовленнєвих можливостей дитини; затишна, сенсорно сприятлива атмосфера, тихий і спокійний голос, плавні неквапливі рухи логопеда.

На другому етапі ставляться завдання щодо формування передумов мовленнєвого розвитку, розвитку мовленнєвого наслідування, що передбачає роботу над: звуконаслідуванням, ротовою увагою, навичками наслідування, розумінням мовлення, мовленнєвим диханням, активізацією артикуляційного апарату, мисленням, ініціативою та інтересом до спілкування. На цьому етапі необхідно формувати зв'язок «символ-предмет», щоб дитина почала користуватися експресивним мовленням для взаємодії з оточуючими.

У корекційно-логопедичній роботі активно використовуються дихальні та артикуляційні вправи, проводиться робота перед дзеркалом. Відбувається коментування дій в грі і називання предметів, іграшок. Також використовується повторення слів або окремих звуків, що несуть смислове навантаження (слова-звуконаслідування, слова-склади) [5,].

На третьому етапі робиться наголос на формуванні базового словникового запасу. При цьому зосереджують зусилля на розвитку складової структури слів, нарощуванні можливостей артикуляційного апарату, розвитку звуковимови. В

роботі застосовують предметні, рухові (спортивні) і, за можливості, сюжетні ігри з використанням дієслів наказового способу. Можна створити індивідуальний для кожної дитини логопедичний альбом: з графічними символами звуків, з артикуляційними профілями, візуальними діалогами.

На четвертому етапі відбувається формування навичок спілкування в діалозі у побуті, поліпшення якості звуковимови. Основне завдання цього етапу – формування і розвиток спонтанного мовлення у ігровій діяльності з урахуванням індивідуальних можливостей дитини [1,18].

Особливе значення має робота з батьками в корекційно-логопедичній роботі з дітьми з РСА. Завдання батьків допомогти дитині адаптуватися до світу і допомогти світові розуміти «нетиповість» цієї дитини, прийняти її такою, як вона є, адаптуватися до неї.

Тому батьки є тут найважливіші. А завдання фахівців – підтримати, допомогти батькам добре виконати цю свою роль, яка триватиме усе життя. [2,77].

Зазвичай у більшості сучасних реабілітаційних методик для дітей з РСА передбачено залучення у процес батьків. Бо дитина вчиться мови чи соціальних навичок не лише на заняттях логопеда чи психолога, але насамперед у щоденному житті, у спілкуванні з батьками та своїм соціальним оточенням. [2,80].

Під час індивідуальних консультацій логопед пропонує батькам розроблену та затверджену індивідуальну програму розвитку та навчання дітей. Подальша робота з родиною продовжується у формі виконання домашніх завдань. Це допомагає батькам залишатись в курсі реабілітації та логопедичної роботи та вчить їх самостійно працювати з дитиною вдома.

Логопедична робота з дітьми з РСА дає можливість їм розуміти оточуючий світ та повноцінно спілкуватись. Отже, враховуючи, що мовлення є важливим засобом комунікації та способом залучення дитини до соціального середовища, варто цілеспрямовано стимулювати його розвиток у дітей з аутизмом. Для цього необхідна вчасна та ефективна діагностика характеру порушень мовлення у дітей

з аутизмом, налагодження емоційного контакту з дитиною та забезпечення оптимального мовленнєвокомунікативного середовища в умовах сім'ї та навчально-виховних, розвивальнокорекційних закладах, у яких навчаються діти з аутизмом.

Список використаних джерел

1. Л. В. Мороз, В. А. Копаниця // Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VIII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції, (15 лютого 2019 р., м. Суми)
2. О. Романчук, *Розлади спектру аутизму в запитаннях та відповідях.* – Львів: Колесо, 2009. – 168с.
3. Мороз О. В. // Особливості невербальної та вербальної комунікації у дітей з аутизмом *Науково-методичний журнал «Логопедія» (4).* с. 3-8.
4. Гладуш В. *Ретроспектива підготовки педагогічних кадрів в Україні для формування освітніх послуг в умовах спеціальної освіти. Тенденції та проблеми управління закладами освіти: виклики XXI століття: кол. монографія.* – Київ : ДЗВО «Ун-т менедж. освіти», 2021. с.378
5. Скрипник Т. В. *Феноменологія аутизму : Монографія.* – К. : Видавництво «Фенікс», 2010. – 368 с.
6. Купчак О. М. *Система логопедичної корекції з дітьми із розладами спектру аутизму / О. М. Купчак.* – [Електрон. ресурс]. – Режим доступу: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis.../cgiirbis_64.exe

ТОЛСТОПЯТЕНКО Юлія,
411-СО групи
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник - **САМОЙЛОВА Ірина,**
Кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри спеціальної
педагогіки
і психології та інклюзивної освіти

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ

Кожна дитина розвивається індивідуально, маючи при цьому і певні досягнення, і невдачі. За період свого розвитку дитина проходить багато важливих етапів. Повноцінний розвиток складається з таких складових, як

фізичний розвиток, мовленнєвий розвиток, розвиток емоційно-вольової сфери та когнітивної сфери.

Питання розвитку дитини розглядали видатні психологи К. Голосієнко, І. Гуменюк, Н. Гребенюк, Г.С. Костюк, Е. Куцин, Н. Ничта; логопеди Ю. Рибцун, Є. Соботович, Л. Трофименко, М. Шеремет; дефектологи

В. Бондар, В. Синьов, І. Сколянський, М.Супрун. В ході досліджень вони зазначали, що всебічний розвиток дитини раннього віку є важливим для подальшого розвитку дитини в шкільного віку.

Дитина з особливими освітніми потребами (ООП) на шляху розвитку стикається з певними труднощами, для подолання яких варто звернутися до інклюзивно-ресурсного центру (ІРЦ). Для обстеження дитини проводиться комплексна оцінка розвитку дитини і видається висновок ІРЦ, на основі якого формується команда психолого-педагогічного супроводу (КППС). Метою створення команди є забезпечення ефективності навчально-виховного процесу дітей з ООП, які здобувають освіту в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти.

До складу команди входять як постійні, так і залучені фахівці. Постійними членами КППС є директор навчального закладу, в якому навчається дитина або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів, вчителі з навчальних дисциплін, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель – дефектолог, якого обирають з урахуванням освітніх потреб дитини, вчитель – реабілітолог та батьки або законні представники дитини з особливими освітніми потребами.

Залученими фахівцями можуть бути асистент дитини, медичний працівник закладу освіти, лікар, спеціалісти системи соціального захисту населення та/або служби у справах дітей. [5]

Всі фахівці мають дотримуватися інтересів дитини, не допускаючи дискримінації, поважати її індивідуальні особливості, працювати злагоджено, залучати батьків як до розробки індивідуальної навчальної програми, так і до

освітнього процесу. Важливими в роботі КППС є міжвідомча співпраця та дотримання конфіденційності.

Перед початком обстеження дитини фахівці мають зібрати інформацію про дитину, її інтереси, труднощі, які виникають. Після цього дитину обстежують, складають індивідуальну програму розвитку (ІПР), до складання якої обов'язково мають бути залучені батьки або законні представники дитини. В подальшому моніторинг виконання ІПР є обов'язковим. Важливим етапом комплексної оцінки розвитку дитини є визначення напрямків психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг, які можуть надаватися в закладі освіти на підставі висновку ІРЦ і безпосереднє забезпечення надання послуг.

Також учасники команди психолого-педагогічного супроводу мають створити належні умови для успішної інтеграції дитини з ООП в освітнє середовище і, за потреби, надавати методичну підтримку щодо організації інклюзивного навчання педагогічним працівникам закладу освіти, де навчається дитина, проводити інформаційно-просвітницьку роботу в закладі освіти задля недопущення дискримінації в дитячому колективі, формування дружнього та неупередженого ставлення до дитини з ООП. [1, 50]

Обов'язковим є консультування батьків дитини з ООП стосовно особливостей її розвитку, виховання та навчання.

Найголовнішими в команді психолого-педагогічного супроводу є адміністрація закладу освіти, оскільки вони і формують склад КППС, слідкують за її роботою і виконанням висновку інклюзивно-ресурсного центру. Адміністрація призначає відповідальну особу для координації розроблення ІПР та разом з педагогічними працівниками розробляє індивідуальний навчальний план.

Основні завдання практичного психолога – це психологічний супровід дитини, забезпечення корекційно-розвиткових послуг, надання рекомендацій і консультування педагогічних працівників закладу, проведення просвітницької роботи з дітьми та консультування батьків дитини з ООП.

Найголовнішими завданнями вчителів-дефектологів є надання дитині визначених корекційно-розвиткових послуг, відслідковування розвитку у певній сфері, консультування педагогічних працівників закладу, де навчається дитина.

Вчителі початкових класів та вчителі з дисциплін мають забезпечити освітній процес дитини, брати участь у розробці індивідуального навчального плану та індивідуальної навчальної програми, створювати сприятливу атмосферу в педагогічному колективі. [2, 30].

Основними завданнями асистента вчителя є участь у розробці індивідуальної програми розвитку, підготовці індивідуальних для дитини навчального плану та програми а також підготовка інформації для засідання КППС та надання інформації про розвиток дитини. Окрім цього, асистент вчителя має адаптувати освітнє середовище під потреби дитини. [3].

Одними з головних членів команди психолого-педагогічного супроводу є батьки, які мають надавати необхідну інформацію про дитину, створювати відповідні умови для її розвитку та обов'язково бути залученими до розробки ІПР.

Асистента дитини залучають в тому випадку, якщо дитина потребує послуги соціального супроводу. [4]

Засідання команди психолого-педагогічного супроводу має відбуватися не рідше 3 разів на рік. Ініціювати це засідання може кожен з членів команди.

Отже, команда психолого-педагогічного супроводу має сприяти успішному навчанню і вихованню дитини, подоланню труднощів, що виникають в процесі її розвитку, активно співпрацювати з батьками дитини, а також здійснювати командний підхід до роботи з дитиною і, за необхідності, залучати фахівців ІРЦ.

Список використаних джерел

1. *Психолого-педагогічний супровід навчання дітей з інтелектуальними порушеннями: навч. посіб. / Г. О. Блеч та ін. Київ, 2018. 256 с.*
2. *Прохоренко Л. І. Дитина із труднощами навчання: посібник. Харків: Кенгуру, 2019. 48 с.*

3. Команда психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами. Рогатин ІРЦ: веб-сайт. URL:

<https://inclusive.org.ua/%D0%BA%D0%BE%D0%BC%D0%B0%D0%BD%D0%B4%D0%B0>

4. Асистент дитини під час інклюзивного навчання. Департамент соціальної політики: веб-сайт. URL: <https://socialpolitica.dniprorada.gov.ua/services/suprovid-ditini-pid-chas-inklyuzivnogo-navchannya/>

5. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: наказ М-ва освіти і науки України від 8 черв. 2018 р. № 609. Вища школа. 2018. С. 4-5

ТУРИК Тетяна,
студентка групи СОЛ-21 Прикарпатського національного університету
імені Василя Стефаника
Науковий керівник - **ЛУКАЧОВИЧ Галина,**
асистентка кафедри логопедії та інноваційних технологій в інклюзії
Прикарпатського національного університету імені Василя Стефаника

СТРУКТУРА ЛОГОПЕДИЧНОГО ЗАНЯТТЯ

Логопеди постійно у пошуках нових методів і прийомів корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення первинного чи вторинного генезу. Основною формою корекційного впливу логопеда є логопедичне заняття, від правильної організації якого залежить ефективність корекційно-розвивальної та навчальної діяльності.

Питання організації логопедичного заняття (праці Волосовець Т., Коноплястої С., Кутепової Е., Марченко І., Тарасун В., Фомічової М., Шаховської С., Шеремет М. та ін.) охоплені висвітленням корекційно-розвивальної принципів, форм, методів, завдань і вправ.

У процесі організації корекційного навчання важливими є загальновиховні принципи: науковість, систематичність і послідовність, наочність, свідомість та індивідуальний підхід [4].

Залежно від кількості учасників, логопедичні заняття поділяють на фронтальні, підгрупові та індивідуальні. Заняття в малих групах включають диференційовані завдання для групи дітей зі схожими порушеннями. Індивідуальні заняття логопед проводить з однією дитиною, де працює за індивідуальною програмою розвитку та корекції, розробленою ним за

результатами обстеження дитини. На всіх заняття, починаючи з підготовчого етапу основна увага приділяється розвитку когнітивних навичок, тактильно-кінестетичних відчуттів, загальної, дрібної та артикуляційної моторики.

Метою логопедичних занять є: оволодіння новими навичками (вивчення явищ та процесів, які призводять до формування нових понять); удосконалення та формування практичних умінь; узагальнення знань, умінь і навичок (відтворення набутих знань); заняття призначені для повторення.

Основними завдання логопедичних занять є:

1. Розвиток мовленнєвих навичок. Це збагачення словникового запасу (розширення уявлення про світ, формування узагальнюючих понять, використання простих та складних речень), удосконалення вимови (формування правильної артикуляції, мовленнєвого дихання, розвиток фонематичного слуху та сприймання, контроль за вимовою, підготовка до аналізу та синтезу); розвиток мовлення (навчання самостійного висловлювання, формування вміння переказувати текст, складати розповіді та використовувати різні типи речень); розвиток моторики.

2. Підготовка до читання (розвиток фонематичного сприймання; аналіз та синтез).

3. Виховання особистості: розвиток уваги, пам'яті та мислення, формування творчих здібностей; розвиток комунікативних навичок [4].

Структура логопедичного заняття має бути чіткою. Зазвичай його поділяють на три етапи: вступ, основна частина, закінчення. У вступі передбачається організаційний момент, який дозволяє дитині підготуватися до заняття, повторити попередній матеріал та ознайомитися з темою заняття.

Основна частина передбачає:

1. Артикуляційні вправи, метою яких є розвиток рухливості органів мовленнєвого апарату, відпрацювання правильних рухів артикуляційних органів (губ, язика, м'якого піднебіння). Цей етап займає від 5 до 15 хвилин, залежно від віку та поведінкових особливостей дитини. Перед початком показуємо дитині вправу та пояснюємо її виконання. Для кращого контролю за виконанням

артикуляційних вправ, рекомендується проводити їх перед дзеркалом. Це дозволить дитині бачити як обличчя педагога, так і своє, що значно спростить розуміння та відтворення необхідних рухів. Під час виконання артикуляційних вправ важливо підтримувати позитивний та гармонійний настрій дитини. Часті похвали та заохочення допоможуть їй краще зосередитися та отримати максимальний результат від зайняття [1].

2. Вправи для розвитку мовленнєвого дихання з метою формування цілеспрямованого мовленнєвого струменя повітря та сили видиху.

3. Розвиток фонематичного сприймання. Працюємо над виділенням окремого звуку із набору звуків, складів або слів; виділення позиції звуку в слові (на початку, всередині або в кінці). Для ефективною роботи використовуємо добір слів та малюнків спеціально підібрані під бажаний звук.

4. Вправи для розвитку просодики, голосу, темпу, ритму. Використовуємо логоритмічні ряди з різною інтонацією (наприклад веселі, сумні, здивовані), темп та ритм (плескати в долоні або тупати в такт). Важливо підібрати ряди з урахуванням віку, можливостей та інтересів дитини [3].

5. Вправи для розвитку загальної та дрібної моторики. Розвиток загальної та дрібної моторики тісно пов'язаний з рівнем розвитку мовлення. Найчастіше рухливість пальців рук обмежена у дітей з різними порушеннями мовлення. Ці діти із запізненням вчать правильно тримати столові прибори, олівці та пензлі. Тому вправи для розвитку дрібної моторики рук у дітей з порушеннями мовлення дуже важливі для розвитку загальної та дрібної моторики. Доцільно використовувати такі вправи, як катання м'яча по землі, будівництво будиночка, виготовлення конструктора за шаблоном, малювання (спочатку за шаблоном, потім по пам'яті), складання різних дрібних предметів, розфарбовування фігур, різноманітні нейровправи і ін. [4]. Для розвитку загальної моторики рекомендовано виконувати вправи зі стрибками (на двох/одній нозі, на місці/ зі зміною місця, через мотузку), ходьба на місці, ходьба з додатковими рухами рук, ходьба по вузькій дошці та легкі фізичні вправи [2].

6. Дидактичні ігри для засвоєння знань, умінь, навичок відповідно до мети заняття.

Під час роботи над корекцією звуковимови важливо пройти через чітко визначені кроки, щоб дитина могла правильно вимовляти:

1. Вивчення характеристики звуку: артикуляцію - пояснити дитині, як правильно розміщувати губи, язик та зуби при вимові звуку, використовуючи профіль артикуляції (показати на малюнку, макеті, на іграшці, на собі правильне положення артикуляційних органів); акустичні ознаки - визначити, чи є звук глухим чи дзвінким, голосним чи приголосним; порівняти звук з чимось знайомим дитині (гарчання тигра, шелест листя та ін.); визначати його місце у слові. Після вивчення характеру звуку, наступними кроками є його автоматизація у мовленні та навчання елементам грамоти:

2. Автоматизація звуку: в складах (прямих, обернених, відкритих, закритих, у сполученнях між голосними, зі збігом приголосних); в словах (підібрати слова, що містять звук у різних позиціях на початку, у середині, наприкінці слова); в словосполученнях та реченнях (складати словосполучення, чистомовки, скоромовки та речення з вивченими словами; у зв'язному мовленні (заохочувати дитину використовувати вивчені слова та речення у розповідях, переказах, віршах) [6].

3. Диференціація відповідних звуків (за тою ж схемою, що автоматизація, тільки два звуки).

4. Навчання грамоти, що передбачає ознайомлення з буквою, читання складів та слів.

Ці кроки допоможуть дитині закріпити вивчений звук, навчитися читати та писати, а також удосконалити мовленнєві навички. На завершення заняття повторюють вивчене, отримують рефлексію, закріплюють нові навички. Логопед оцінює роботу з акцентом на досягненнях, задає домашнє завдання для закріплення вивченого матеріалу. Ці дії допомагають дитині усвідомити досягнення на занятті, стимулюють до подальшої роботи з мовленнєвого розвитку [5].

Отже, структура логопедичного заняття - це не план, а динамічна система, яка може змінюватись залежно від особливостей дитини з порушенням та цілей

заняття. Дослідження українських логопедів про структуру логопедичного заняття допомагають створенню оптимального заняття для дітей з різними порушеннями. Використання цих методів дозволяє логопедам проводити заняття, які максимально враховують індивідуальні особливості кожної дитини. Важливо також зазначити, що логопедичне заняття - це не лише робота над власне мовленням дитини, а ще й розвитку когнітивних процесів таких, як увага, пам'ять, мислення, моторика. Тому важливо, щоб заняття включало всі аспекти, були цікавими та емоційно насиченими.

Список використаних джерел

1. Дарда С. М. Корекційні заняття з логопедії в ДНЗ: у 2 частинах. Частина 1. Вид.2-ге, без змін. Тернопіль: Мандрівець, 2017. 336 с.
2. Дімітрієва О.Л. Структура корекційного онлайн заняття. URL: <https://www.slideshare.net/gurtova/pptx-254855166>
3. Єценко, Т. А. Логопедична ритміка у комплексній корекційній роботі з подолання ФФНМ у дітей старшого дошкільного віку. Науково-педагогічний вісник, Вип.13. 2018 С.28-32. URL: http://www.knopp.org.ua/file/13_2018.pdf#page=28
4. Савінова Н. В. Організація логопедичного заняття. Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка. Сер.: Соціально-педагогічна. 2013. Вип. 22(1). С. 89-97. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_22\(1\)_13](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znpkr_sp_2013_22(1)_13)
5. Соловійова А. А., Підлісна Т.М., Андросова В. М. Логопедичне фронтальне заняття в дошкільній для дітей з ФФНМ як форма організації логопедичної допомоги. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації : матеріали VI Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. (14 квітня 2017 р., м. Суми). ФОП Цьома С. П., 2017. С. 140–144. URL: <https://repository.sspu.edu.ua/handle/123456789/5642>
6. Шеремет М.К. Логопедія: підручник / За ред. Шеремет М.К. Вид.5-те, Київ: Видавничий Дім "Слово", 2018. 856 с. с.69-71

ЧЕРЕВАТА Юлія,
студентка групи СОЛ(І)-1м
I курс ОР магістр, факультет управління,
науковий керівник:
ШЕРЕМЕТА Л.М.,
доктор мед. наук, професор

ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЯ МОЛОДШИХ ШКОЛЯРІВ З РОЗЛАДАМИ СПЕКТРУ АУТИЗМУ

Актуальність теми обумовлена найбільш порушеною сферою розвитку в дітей з РАС – мовленням. Аутизм – складний розлад, який по-різному впливає на кожну дитину. Тяжкість і прояв симптомів можуть широко варіюватися, що

призводить до виникнення цілого спектру розладів під назвою "аутизм". Складність поширюється і на сферу мовленнєвого розвитку, оскільки діти з аутизмом демонструють різні рівні мовленнєвих здібностей. Деякі діти можуть розвинути мовленнєві навички, які можна порівняти з нейротиповими однолітками, тоді як інші можуть мати значні порушення або залишатися невербальними протягом усього життя. [1]. Актуальність та важливість даної теми зазначили такі науковці як Шеремет М.К., Базима Н.В. О.Р. Баєнська, В.М. Башина, К.С. Лебединська, М.М. Ліблінг, Т.І. Морозова та ін.

На розвиток мовлення у дітей з РАС впливають численні фактори. До них належать вік, стать, емоційний стан, рівень уваги та обсяг пам'яті. Існує значний взаємозв'язок між віком і мовленнєвим розвитком дітей з аутизмом. Мовленнєві навички, зазвичай, розвиваються з віком, причому початкове мовлення дитини - це одноманітне долінгвістичне, незалежно від мови, якою користується вчитель. Зі збільшенням лінгвістичної складності зростає і чіткість мовлення. Дослідження показують, що дівчата, як правило, виконують мовні завдання краще, ніж хлопці. При РАС у хлопчиків спостерігаються нижчі показники рецептивної та експресивної мови, ніж у дівчаток. Однак цей висновок не є послідовним у всіх дослідженнях. Емоції відіграють вирішальну роль у розвитку мови та мовлення. Емоційні стани можуть прямо та опосередковано впливати на розвиток мови. Гнів або страх часто виражаються невербально, тоді як шок зазвичай виражається вербально. Увага є ключовим фактором, що впливає на мовленнєві здібності дітей з РАС. Здатність зосереджувати увагу покращує процес сприйняття і допомагає відбирати та організовувати важливу інформацію, тим самим полегшуючи процес навчання. Пам'ять також відіграє важливу роль у процесі навчання, а отже, і в розвитку мовлення. Однак дослідження показують неоднозначні результати щодо того, чи впливає пам'ять на мовленнєві здібності дітей з РАС.[3].

Вивчення теми показало, що існують різні підгрупи дітей з аутизмом на основі їхніх мовленнєвих видів. Ці підгрупи демонструють різні траєкторії мовленнєвого розвитку та стабільність у часі, зокрема: 1) підгрупа з високим

рівнем розвитку мови та мовлення. Ця підгрупа складається з дітей, які демонструють відносно високий рівень мовлення, використання жестів та мовленнєвого потенціалу. З часом ці діти демонструють мінімальні покращення, оскільки вони вже знаходяться на рівні або біля стелі за багатьма комунікативними параметрами. 2) підгрупа з високим рівнем сприйняття, низьким рівнем експресії, високим рівнем жестикуляції та низьким рівнем мовлення. Діти з цієї підгрупи мають унікальний комунікативний профіль з високим рецептивним словниковим запасом і використанням жестів, але низьким мовленнєвим і розмовним експресивним словниковим запасом. Їхні комунікативні здібності з часом дуже мало покращуються. 3) підгрупа з низьким рівнем мовлення. До цієї підгрупи належать діти, які на початкових етапах мають низький рівень розвитку мови та мовлення. Після певного періоду ці діти можуть мати дуже різні траєкторії мовленнєвого розвитку. Деякі діти в даній групі залишаються невербальними, в той час як інші демонструють значне поліпшення своїх комунікативних здібностей.[5].

Логопедична терапія фокусується не лише на правильній вимові, але й на інтонації та інших аспектах прагматичного мовлення. Терапія соціальних навичок може включати рольові ігри та групові вправи, які вимагають відпрацювання досвіду співпраці, обміну інформацією та інших навичок. Несподіваним результатом дослідження мовленнєвого розвитку дітей з аутизмом стає поява регресу в комунікативних здібностях. Хоча про регрес у дітей з аутизмом повідомлялося в літературі, він не є поширеним явищем і, як правило, є несподіваним. Це може бути справжньою втратою навичок або відображати спроби дитини використовувати більш складні форми слів.[2].

Саме тому в ідеалі, лікування слід починати в дошкільному віці, коли відбувається розвиток мови. Як правило, діти з аутизмом добре реагують на структуровані спеціалізовані програми. Батьки та всі, хто займається доглядом за такими дітьми, повинні інтегрувати стратегії лікування так, щоб вони стали частиною повсякденного життя дитини. Діти-аутисти з вираженими рисами і високими потребами в підтримці можуть ніколи не розвинути усне мовлення і

мовні навички. Тоді метою лікування є навчання спілкуванню за допомогою жестів (наприклад, мови жестів) або за допомогою системи символів, в якій малюнки використовуються для передачі думок.[4].

Отже, розвиток мовлення у дітей з РАС - це складний процес, на який впливають численні фактори. Розуміння цих факторів і різноманітних траєкторій мовленнєвого розвитку може допомогти у розробці ефективних стратегій втручання. Необхідні подальші дослідження для вивчення потенційних предикторів мовленнєвих результатів у дітей з аутизмом та розробки цілеспрямованих втручань, які можуть покращити мовленнєві та комунікативні здібності цих дітей.

Список використаних джерел

1. Мальцев Д. В. *Нейрорадіологічні ознаки енцефалопатії у дітей з розладами спектра аутизму, асоційованими з генетичним дефіцитом фолатного циклу* / Д. В. Мальцев: Укр. неврол. журн, 2021. 22-30 с.
2. Нікітчина С. *Розвиток мовлення дітей переддошкільного віку: фізіологічний і психолінгвістичний аспекти: Гуманіт. вісн. ДВНЗ "Переяслав-Хмельниц. держ. пед. ун-т ім. Г. Сковороди", 2013.345-348 с.*
3. *Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги: навч. посібник. Львів: Вид. центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.*
4. *Скрипник, Т.В. Феноменологія аутизму: монографія. Київ: Фенікс, 2010. 15-16 с.*
5. *Тарасун, В., Хворова, Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Київ: Науковий світ, 2004. 59-60 с.*

ВІНДЮК Анна,

студентка групи ІІ со

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

Науковий керівник

САВІНОВА Наталія, *доктор*

педагогічних наук, професор кафедри

спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ФОРМУВАННЯ ГРАФО-МОТОРНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

З кожним роком збільшується кількість дітей із порушеннями мовлення, що спричиняє великі труднощі, пов'язані з освоєнням дітьми загальноосвітньої програми. Серед причин труднощів письма в учнів першого класу школи

найпоширенішими вказуються неправильні прийоми письма як наслідок несформованості графо-моторних навичок у дошкільному віці (О. Корнев, О. Логінова, І. Марченко, В. Салахова, В. Тарасун). Тому одним зі значних аспектів розвитку дошкільника в період його підготовки до школи є розвиток графо-моторних навичок.

Процес формування графо-моторних навичок фізіологічно і психологічно складний. Це зумовлено тим, що в координовану діяльність залучаються кора головного мозку, органи слуху, зору, м'язи тіла. Різні аспекти цієї проблеми знаходять висвітлення в роботах Л. Бартєнєва, А. Богуш, О. Гопіченко, Н. Голуб, О. Гопіченко, М. Грушевська, Е. Данілавічюте, Л. Журавльова, Л. Єфимекової, Ю. Коломієць, Л. Кондратенко, Л. Парамонова, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, О. Токарева, Н. Чередніченко, М. Шеремет та ін. У дошкільників з ТПМ, через особливості когнітивного розвитку, формування графо-моторних навичок ускладнене. Це пов'язано з низьким рівнем розвитку дрібної моторики, погано сформованою координацією рухів, недостатністю просторово-часового орієнтування та самоконтролю. Що визначає необхідність проведення корекційно-педагогічної роботи з формування графо-моторних навичок дошкільників з ТПМ.

Водночас практика показує, що не всі випускники логопедичних груп опановуючи початковий рівень освіти, мають достатньо сформовані графо-моторні навички та їхні передумови, що призводить до труднощів оволодіння навичкою письма, які проявляються в невідповідності та коливаннях нахилу написання літер, макро- та мікрографії, оптичних і кінетичних помилок тощо.

Л. Журавльова, досліджуючи письмо як вид графічної діяльності, розглядає її як надскладну психофізіологічну структуру, що включає зорову пам'ять, зоровий контроль, зорово-моторну координацію, моторний контроль, перцептивну регуляцію та комплекс лінгвістичних умінь. У роботі показано, що несформованість механізмів просторового сприйняття та зорової пам'яті, зорово-моторної координації створюють додаткові труднощі, крім недосконалості

регуляції рухів і витривалості до статичних навантажень під час оволодіння письмом дітьми п'яти-шестирічного віку [1].

Важливим аспектом у формуванні навичок письма є процес утворення систем зв'язків між зоровим, слуховим і руховим аналізаторами, які залежать на думку Ю. Коломієць, І. Марченко, Н. Чередніченко та інших від:

- зорового та рухового контролю (зорово-моторної координації);
- координації рухів (уміння координувати рухи руки; навички довільної зміни напрямку руху);
- просторового сприйняття (поля зору – цілісність, широта, різнобічність; гостроти зору; окоміру);
- просторових уявлень (знання «схеми тіла»; уміння бачити графему та її точне розташування; уміння аналізувати предмет, його зображення; процеси порівняння);
- відчуття ритму (здібності, яка виявляється під час відтворення і відтворення зображення; уміння координувати рухи руки; навичка довільної зміни напрямку руху);
- «ручної вправності» (розвиненої дрібної моторики);
- необхідного обсягу розподілу уваги; запобігання графічним помилкам (антиципації, персеверації);

Як показує аналіз проведених досліджень В. Тарасун дитина старшого дошкільного віку, як у фізіологічному, так і в психічному плані готова до сприйняття нових видів орієнтувально-дослідницької діяльності та на її основі до засвоєння більш складних рухових навичок, до яких належить і навичка письма [3].

Як вид діяльності, у розумінні О. Леонтєва, письмо включає три основні операції: символічне позначення звуків мови, тобто фонем; моделювання звукової структури слова за допомогою графічних символів; графо-моторні операції.

У дослідженнях Л. Кондратенко наголошується, що графо-моторні операції є кінцевою ефекторною ланкою в ланцюжку операцій, що складають письмо.

Тим самим вони можуть впливати не тільки на каліграфію, а й на весь процес письма в цілому. Незрілість складних форм зорово-моторної координації було виявлено в більшості дітей із дислексією та дисграфією, особливо у випадках найважчих порушень. У низці випадків несформованість графо-моторних навичок спричиняє особливий вид порушень - моторну або кінетичну дисграфію. Особливість письма як комплексної навички полягає в тому, що воно вимагає інтеграції та координації всіх перерахованих операцій [2].

Процес формування графо-моторних навичок фізіологічно і психологічно складний. Під час письма в координовану діяльність залучаються кора головного мозку, органи слуху, зору, багато м'язів тіла. Для формування цієї навички необхідно, щоб дитина була підготовлена до її навчання.

Також досить важливою умовою для оволодіння діяльністю письма є сформованість рухової сфери, різних видів праксису (статичного, динамічного, просторового, конструктивного); сформованість слухомоторних та оптико-моторних координацій. Як і будь-яка навичка, вона формується в результаті навчання, в результаті формування вмінь і на їхній основі виконання низки вправ. Графомоторні навички досить складні й складаються з різних прийомів, необхідних для письма, і самих прийомів письма.

Таким чином, графомоторні навички – це насамперед певне положення і рухи руки, які дають змогу: малювати, розфарбовувати, копіювати найпростіші візерунки, з'єднувати крапки, правильно утримувати предмет. У вузкому розумінні під графо-моторною навичкою розуміють певні звичні положення і рухи руки, які дають змогу зображати звуки на письмі. У цьому випадку графо-моторні навички є важливою складовою функціонального базису письма.

Успішне оволодіння графо-моторними навичками готує руку дитини до письма. Розвиток графо-моторних навичок являє собою доволі складний фізіологічний, психологічний і педагогічний процес. Як основні передумови формування графо-моторної навички виступають певний рівень розвитку зорового сприйняття, зорової та рухової пам'яті, уваги, загальної та дрібної моторики, зорово-моторної координації, уяви.

Список використаних джерел

1. Журавльова Л. С. Система комплексної корекційної роботи з мовленнєвого розвитку молодших школярів із дисграфією. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка. 2020. Вип. 2 (25). С. 44–55.*
2. Кондратенко Л. О. *Технологія попередження дисграфії. Текст: збірник. Київ, Главник, 2005. 96 с*
3. Тарасун В. В. *Нетрадиційний метод формування у дітей писемного мовлення: читання «з першого погляду». Дефектологія. 2000. № 4. С. 3*

БАРАНОВИЧ Христина,
студентка групи СОЛ-31 Прикарпатського
національного університету імені Василя Стефаника
Науковий керівник: **ФЕДОРІВ Анастасія,**
асистентка кафедри логопедії та інноваційних
технологій в інклюзії.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ТА ЛОГОПЕДИЧНІ АСПЕКТИ АКТИВІЗАЦІЇ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ З ПРОЯВАМИ ДИЗАРТРІЇ

Проблеми мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку, зокрема корекція проявів дизартрії, є актуальною темою в сучасній педагогіці та психології. Це важливе питання, оскільки мовлення є одним з ключових аспектів розвитку дитини. Дизартрія, як мовленнєве порушення, створює труднощі у навчанні, соціальній адаптації та загальному психологічному самопочутті дитини. Тому вивчення методів активізації мовлення у дітей з проявами дизартрії є важливим завданням для сучасних фахівців у сфері спеціальної педагогіки.

Питаннями корекції проявів дизартрії, стертої її форми займалося багато фахівців: В.І. Галущенко, Є.Соботович, Т.Сорочинська, В.Тарасун та ін. Попередні дослідження в проблемі активації мовлення дітей з проявами дизартрії вказують на те, що ефективними є методи, що базуються на індивідуальному підході, врахуванні специфічних потреб кожної дитини. Використання різноманітних логопедичних та психолого-педагогічних методів, таких як артикуляційні та дихальні вправи, нейровправи, логомасаж в ігрових формах показали свою ефективність у покращенні мовленнєвих навичок у дітей з проявами дизартрії.

У процесі дослідження були проаналізовані наукові джерела, що описують різноманітні методи та підходи до розвитку мовлення у дітей з проявами дизартрії. При цьому ми зосередили увагу не лише на вже відомих методиках, а й на новітніх зарубіжних дослідженнях у цій області [3].

У результаті нашого аналізу стало очевидним, що успішна активізація мовлення у дітей з проявами дизартрії вимагає комплексного підходу. Це означає, що необхідно поєднувати різні методи та стратегії, щоб створити оптимальні умови для розвитку мовлення в кожній конкретній ситуації. Використання лише одного методу може бути неефективним, оскільки дитина може відреагувати по-різному на різні підходи [2].

Зокрема, ми виявили, що логопедичні методи, такі як артикуляційні вправи, мовленнєві ігри та вправи на розвиток фонематичного слуху, можуть бути дуже корисними для поліпшення мовлення дітей з проявами дизартрією. Вони дозволяють зосередитися на конкретних аспектах мовлення та активно працювати з ними.

З іншого боку, психолого-педагогічні стратегії також відіграють важливу роль у розвитку мовлення у цих дітей. Наприклад, важливо створити сприятливе психологічне середовище, де дитина почувається впевнено та заохочена до спілкування. Також важливою є індивідуалізація підходу до кожної дитини, оскільки кожна з них має свої унікальні потреби та можливості [1].

З огляду на це, Можемо виокремити окремі ключові компоненти успішної роботи з активізації мовлення у дітей з проявами дизартрії:

Логопедичні методи включають: артикуляційні вправи, адже систематичне проведення артикуляційних вправ спрямоване на корекцію порушень у формуванні звукової сторони мовлення. Ці вправи можуть поєднуватись з масажем за потреби; мовленнєві ігри, використання яких у навчальному процесі сприяє активізації мовленнєвих процесів у дітей з проявами дизартрії так як ігрові ситуації створюють сприятливу атмосферу для навчання та стимулюють активну участь дітей у процесі мовленнєвого розвитку; вправи на розвиток фонематичного слуху, який є важливим компонентом мовленнєвого розвитку

(регулярні вправи, спрямовані на розпізнавання та розрізнення звуків, допомагають дітям у покращенні їхнього фонематичного сприйняття та розвитку мовленнєвих навичок) [2].

Психолого-педагогічні стратегії включають: створення сприятливого середовища, адже важливо забезпечити психологічний комфорт дитини у процесі розвитку мовлення (позитивна атмосфера, відкритість до вираження власних думок та почуттів стимулюють активну участь у навчальному процесі); індивідуальний підхід, тому що кожна дитина має свої унікальні потреби та можливості, тому важливо враховувати індивідуальні особливості при розробці та застосуванні методів розвитку мовлення, індивідуалізований підхід дозволяє забезпечити оптимальні умови для кожної дитини [1].

Окрім того важливим для ефективності роботи є поєднання методів, такий комплексний підхід забезпечує більш повне покриття потреб дитини та сприяє успішному розвитку мовлення. Окремо важливо дотримуватись систематичності та послідовності. Важливо систематично та послідовно використовувати обрані методи, надавати дітям достатньо часу для засвоєння матеріалу та постійно вдосконалювати підходи на основі спостережень та аналізу результатів [3].

Такий розгорнутий підхід до активізації мовлення в дітей з проявами дизартрії забезпечує більш ефективні результати та сприяє їхньому повноцінному мовленнєвому розвитку. Отже, результати дослідження свідчать про те, що для успішної активізації мовлення у дітей з проявами дизартрії необхідно враховувати як логопедичні, так і психолого-педагогічні аспекти. Тільки комплексний підхід забезпечить оптимальні результати у розвитку мовлення та сприятиме повноцінному розвитку мовлення дітей з дизартрією [4].

Дослідження показало, що ефективна активізація мовлення у дітей з дизартрією вимагає комплексного підходу, що охоплює як логопедичні методи, так і психолого-педагогічні стратегії. Результати цього дослідження можуть служити основою для подальшого вдосконалення навчально-виховного процесу для цієї категорії дітей, сприяючи їхньому повноцінному розвитку мовлення та соціальній адаптації.

Список використаних джерел:

1. Лук'яненко А. Теоретичний аспект інтегративної медико-психолого-педагогічної допомоги особам із порушеннями мовлення органічного генезу. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.*, 2021. 1(19), С. 69-83.
2. Морозюк Т. Р. Особливості розвитку мовлення дітей дошкільного віку при дизартрії. *Актуальні проблеми сучасної психологічної науки: виклики сучасності: Збірник наукових праць за матеріалами Всеукраїнської студентської інтернет-конференції.* 2022.
3. Плавун Т. Ю. Методи корекції при стертій дизартрії в Україні та США: порівняльний аналіз. *Система освіти і виховання дітей з особливими освітніми потребами: досвід минулого – погляд у майбутнє: до 85-річчя акад. В. І. Бондаря: зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.) та ін.] – Харків, 2023. С. 36–38.*
4. Шавкуненко М. Д. Корекція дизартричних розладів у дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти : зб. наук. пр. / Харків. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди ; [редкол.: Ю. Д. Бойчук (голов. ред.), Т. Ю. Маркіна, Л. Є. Перетяга]. Харків: ХНПУ, 2020. – С. 342–346.*

АНЦИФЕРОВА Ірина,

*студентка групи 514з факультету дошкільної та спеціальної освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

Науковий керівник

ЛЕМЕЩУК Марина,

кандидат педагогічних наук,

доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

ФОРМУВАННЯ АДЕКВАТНОЇ САМООЦІНКИ ДОШКІЛЬНИКА ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

Формування самосвідомості та самооцінки відбувається через комунікативну діяльність дитини. Спілкування відіграє важливу роль у їхньому розвитку.

Спілкування - це багатоплановий процес розвитку контактів між людьми, породжуваний потребами спільної діяльності, це взаємодія людей, спрямоване на узгодження та об'єднання зусиль з метою досягнення загального результату [3].

Найважливіший шлях впливу спілкування на формування самооцінки полягає в тому, що дитина в контактах за іншими спостерігає їх діяльність і бере з них приклад для наслідування.

Таким чином спілкування з ровесниками є неодмінною умовою розвитку самосвідомості та самооцінки дитини. Воно створюється у таких малих групах, як групи дитячого садка, шкільні класи, різні неформальні дитячі, підліткові і юнацькі об'єднання.

Самооцінка дитини формується в процесі розвитку міжособистісних відношень, а міжособовим відношенням дитини з ровесниками властива вікова динаміка. Так, дошкільники у грі і реальному житті відтворюють взаємини дорослих, реалізують норми і цінності, які засвоїли у спілкуванні з ними. Якщо дошкільник дотримується цих норм, то він оцінюється іншими дітьми позитивно, якщо ж відходить від них, то виникають «скарги» дорослому, викликані бажанням підтвердити норму. Відносини дітей у групах ровесників характеризуються ситуативністю і нестійкістю. Діти часто сваряться і швидко миряться. Проте саме в цьому спілкуванні відбувається засвоєння певних норм взаємодії. Від позиції дитини в групі, уміння спілкуватися, популярності серед ровесників, інтенсивності спілкування залежить процес формування адекватної самооцінки. Але у дітей із порушеннями мовлення цей процес проходить дещо інакше.

Дослідження особливостей самооцінки у дітей із загальним недорозвитком мовлення, проведені В. Ковиліна, О. Козинець, показали, що самооцінка у хлопчиків відрізняється від адекватної в меншій ступені, ніж у дівчаток. Хлопчики вважають себе чесними, хоробрими, невразливими, однак вони менше спілкуються та меншою мірою є щасливими. Також, як і дівчатка, вони усвідомлюють, що причиною їх нетовариськості є мовленнєве порушення, однак не вважають себе обділеними тією мірою, що й дівчатка. У цілому діти недостатньо критично оцінюють свої можливості, частіше переоцінюють їх. У більшості випадків об'єктивна особистісна характеристика не співпадає із самооцінкою, багато своїх рис характеру діти не відмічають і не оцінюють. Частіше за все не фіксується увага на негативних рисах характеру, а позитивні якості дещо переоцінюються [2].

Досліджуючи міжособистісні стосунки старшого дошкільника із загальним недорозвиненням мовлення було доведено, що на відміну від його ровесника з нормотиповим розвитком, зустрічається поширеність мало активності у спілкуванні з однолітками, ініціатива у мовній комунікації не виявляється. У дослідженнях науковців [1] відзначається, що:

- у дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення спілкування перебуває у незрілій мотиваційній сфері;
- наявні труднощі пов'язані з комплексом мовленнєвих і когнітивних порушень;
- переважна форма спілкування в дітей старшого дошкільного віку ситуативно-ділова.

Як відомо, на формування самосвідомості та самооцінки дошкільника впливає пізнавальна та особистісна форми спілкування з дорослим, а також інтенсивний розвиток спілкування з однолітками. Спілкування стає тією сферою діяльності, яка акумулює всі психічні функції дитини: її увагу, сприймання, пам'ять, мислення, емоції. Психіка й особистість дитини набуває саме тих якостей, які необхідні їй для забезпечення спілкування з дорослими й ровесниками. У самосвідомості з'являються ті властивості, що відображають роль і місце дитини у спілкуванні та дозволяють регулювати його. Дошкільник у процесі спілкування отримує від інших значну кількість регулюючих впливів: оцінок, зауважень, схвалень. Згодом сама починає висловлювати їх партнерам. Так у дитини нагромаджується інформація про те, що їй вдалось краще, що викликало схвалення, що - навпаки - робити не варто. Таким чином у дітей формуються уявлення про себе, однолітків та їх ставлення один до одного.

На відміну від дітей з нормотиповим розвитком, у дітей із загальним недорозвиненням мовлення, проблеми мовленнєвого характеру несуть негативну динаміку у розвиток та становлення самооцінки такої дитини. Через низький рівень комунікативної активності психіка дитини не має змоги або в недостатній кількості виробляє та акумулює ті якості, що необхідні для забезпечення повноцінного спілкування і, як наслідок дитина не може

об'єктивно оцінювати себе та своїх однолітків, що провокує хибне уявлення про себе та оточуючих і тягне за собою завищену або занижену самооцінку.

Список використаних джерел:

- 1. Конопляста С.Ю., Сак Т.В. Логопсихологія : навч. посіб. К.: Знання, 2010. 293 с.*
- 2. Марченко І.С. Особливості мовленнєвої активності дітей молодшого дошкільного віку із загальним недорозвиненням мовлення. Логопедія. 2015. № 6. С. 51–58.*
- 3. Психологічна діагностика : Навчальний посібник / Під ред. К.М. Гуревича и О.М. Борисової. К. : Прометей, 2001. 368 с.*
- 4. Трофименко Л.І. Особистісно-орієнтоване навчання дітей з порушеннями мовлення. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови : зб. наук. праць / за ред. В.В. Засенка, А.А. Колупаєвої. Вип. 5. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2014. 287 с.*

КУЧЕРЕНКО Катерина,
магістранка спеціальності 016 Спеціальна освіта
ХРИПУН Дар'я,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ПРОСТОРОВИХ ОРІЄНТУВАНЬ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ ЗОРУ

Проблема формування просторових уявлень та навичок просторового орієнтування розглядалася в багатьох педагогічних і психологічних дослідженнях (Б. Ананьєв, О. Галкіна, Н. Шемякин, І. Якіманська та ін.) Це одна з найбільш складних й актуальних наукових проблем, оскільки здатність до орієнтування в просторі є універсальною за своїм характером властивістю психіки, що відіграє важливу роль у процесах біологічної й соціальної взаємодії людини з навколишнім світом.

Теоретичний аналіз загальної і спеціальної психолого-педагогічної літератури з означеної проблеми дав змогу з'ясувати, що орієнтування в просторі являє собою складну пізнавальну діяльність, у якій беруть участь такі психічні функції, як сприйняття, мислення, пам'ять. Просторове орієнтування

здійснюється на основі безпосереднього сприйняття простору й словесного позначення просторових категорій (місця розташування, віддаленості, просторових відносин між предметами).

Не маючи навичок орієнтування в просторі, порушується нормальний повноцінний зв'язок між сліпими дітьми і середовищем. Останнє, може виразитися у своєрідності прояву емоційних адаптаційно-поведінкових реакцій, відносин, пізнавальної та рухової діяльності. Незадоволена потреба в пізнанні негативно впливає на фізичний стан таких дітей. Вони часто втрачають інтерес до подій, самовдосконалення, стають байдужими до подій, виявляють рухову пасивність.

Особливості просторового орієнтування дітей молодшого шкільного віку з порушеннями зору розглядалися О. Галкіною, В. Кручиніним, А. Люблінською, М. Наумовим, та ін.

Зокрема, А. Люблінська відзначала, що орієнтування в просторі – комплексне, багаторівневе поняття, що об'єднує у собі орієнтування у великому й малому просторі різних напрямів та рівнів. Так, початковий етап орієнтування в обмеженому або малому просторі включає:

–орієнтування на власному тілі (знання частин власного тіла, знання про просторове розташування частин тіла, позначення розташування частин свого тіла відповідними просторовими термінами, порівняння реальних просторових відносин з їхніми відображеннями в дзеркалі);

–на площині стола (розташовувати предмети на поверхні стола ліворуч праворуч й у названих напрямках, визначати й словесно позначати просторове розташування іграшок і предметів);

–на аркуші паперу (права й ліва, верхня й нижня сторони аркуша, середина) [1, с. 106].

Просторове орієнтування невід'ємно супроводжує рухову активність людини й тому тісно пов'язується з загальним розвитком моторики (постановка мети й вибір маршруту руху (напрямок); збереження напрямку руху й досягнення мети).

Дослідниками доведено, що в тій чи іншій мірі просторово-розпізнавальні функції властиві всім органам відчуттів, а сприймання простору базується на тісній взаємодії зорового, дотикового, рухового та кінестетичного аналізаторів.

Формування уявлень про простір і навичок орієнтування в ньому у дітей відбувається на основі здійснення ними складної аналітико-синтетичної діяльності з диференціації та узагальнення просторових ознак і відношень. При цьому провідну роль у диференціації просторових ознак навколишнього світу відіграє саме зоровий аналізатор. Повне чи часткове виключення якого у випадку порушеного зору унеможлиблює природне формування просторових уявлень й потребує корекційного втручання. Діти розглянутої категорії (особливо із глибокими порушеннями зору) спонтанно, самостійно не можуть опанувати навичками просторового орієнтування, а мають потребу в систематичному цілеспрямованому навчанні. Труднощі просторового орієнтування у дітей з порушеннями зору в подальшому значно обмежують їх самостійність та активність у всіх сферах діяльності.

Орієнтування в просторі – комплексне, багаторівневе поняття, що об'єднує у собі орієнтування у великому й малому просторі різних напрямів та рівнів. Так, початковий етап орієнтування в обмеженому або малому просторі включає:

- орієнтування на власному тілі (знання частин власного тіла, знання про просторове розташування частин тіла, позначення розташування частин свого тіла відповідними просторовими термінами, порівняння реальних просторових відносин з їхніми відображеннями в дзеркалі);

- на площині стола (розташовувати предмети на поверхні стола ліворуч праворуч й у названих напрямках, визначати й словесно позначати просторове розташування іграшок та предметів);

- на аркуші паперу (права й ліва, верхня й нижня сторони аркуша, середина) [2, с. 386].

Початкове орієнтування у великому просторі – не знайомство з розташуванням об'єктів найближчого оточення дитини в приміщенні будинку й довкола нього (орієнтування у квартирі, у приміщенні навчального закладу, на

вулиці, використання термінів правору, ліворуч, угорі, унизу, спереду, позаду, далеко, близько)

У поняття просторової орієнтації також включають оцінку відстаней, розмірів, форми, взаємного положення предметів й їхнього положення щодо що орієнтується.

У більш вузькому значенні, поняття «просторове орієнтування» розглядається як орієнтування на місцевості:

- визначення «точки відліку» («Я стою праворуч від будинку»);
- визначення місцезнаходження об'єктів щодо себе («Шафа ліворуч від мене»);
- визначення розташування предметів відносно один одного («М'яч лежить під столом»).

Таким чином, аналіз теоретичних та науково-практичних джерел дав змогу виявити наступні напрями формування навичок просторового орієнтування: орієнтування на собі, від себе, щодо предмета, за схемою, за допомогою збережених аналізаторів. Останній напрям виділено з урахуванням того, що для дітей з порушеннями зору особливого значення набувають навички просторового орієнтування, з опорою на збережені аналізатори, зокрема слух, нюх, дотик.

Список використаних джерел

1. Кондратенко С.В. *Методика обстеження стану сформованості навичок просторового орієнтування у дітей з глибокими порушеннями зору молодшого шкільного віку. Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови.* 2015. № 10. С. 105–111.
2. Міськович Н., Баланович Т. *Формування просторових уявлень дітей дошкільного віку на заняттях математики в сучасних умовах.* URL: <https://pedagogy.lnu.edu.ua/wp-content/uploads/2017/01/MODERN-ASPECTS-OF-SCIENCE-AND-PRACTICE-1.pdf#page=385> (дата звернення: 21.04.2024).

ВДОВЕНКО Анна, здобувачка
вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського
державного педагогічного університету імені Павла Тичини
ЧЕРНІЧЕНКО Людмила, доктор
філософії, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, директор
Освітньо-наукового Центру сімейно-центрованих практик.

ВИКОРИСТАННЯ МУЛЬТИПЛІКАЦІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ У ЛОГОПЕДИЧНІЙ КОРЕКЦІЙНІЙ РОБОТІ В ЗАКЛАДІ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Підвищення ефективності подолання мовленнєвих порушень, стимулювання пізнавальних інтересів дітей з порушенням мовленнєвого розвитку, нині, є актуальною проблемою у спеціальній педагогіці та предметом наукових пошуків вітчизняних та зарубіжних науковців. В результаті наукових розвідок, вчені виокремлюють важливість застосування інформаційно-комп'ютерних технологій у процесі стимулювання пізнавального розвитку дітей, вказуючи, що використання таких технологій дозволяє покращити педагогічний процес, індивідуалізувати навчання дітей із порушеннями мовленнєвого розвитку, суттєво підвищити ефективність корекційної діяльності, такі засоби корекційно-розвиткового супроводу можуть одночасно бути стимулом та мотивом для підвищення продуктивності пізнавальних інтересів дітей [1].

Загальне недорозвинення мовлення має складну структуру, відповідно, необхідно проваджувати планомірну та систематичну корекційну роботу, а інформаційно-комп'ютерні технології стають перспективним засобом такої роботи з дітьми, що мають мовленнєві порушення.

В основу використання інформаційно-комп'ютерних технологій у вітчизняній педагогіці покладені базові психолого-педагогічні та методологічні положення.

Аналіз психолого-педагогічної літератури показав, що використання інформаційно-комп'ютерних технологій у корекційній роботі в закладі дошкільної освіти є не частиною корекційного навчання, а додатковим методом корекції порушень мовлення дитини. Корекційно-розвиткове навчання дітей, що

мають порушення мовлення, передбачає використання навчальних, діагностичних і розвиткових мультиплікаційних презентацій, які мають бути спеціально підготовлені та адаптовані для цієї категорії дітей. Ефект їх застосування залежить від професійної компетентності педагога, вміння використовувати нові можливості, включати мультиплікаційні презентації в корекційно-розвиткове навчання кожної дитини, створюючи позитивну мотивацію і сприятливий психологічний комфорт, тим самим надаючи дитині індивідуальну свободу вибору засобів та форм діяльності [2].

Переконливим є твердження, що мультиплікаційні презентації як засіб стимулювання пізнавальних інтересів дитини, має величезний потенціал ігрових та навчально-пізнавальних можливостей, використання такого потенціалу у процесі корекційно-розвиткової роботи пришвидшує досягнення функціонального результату.

Активне використання мультимедійних презентацій у корекційній роботі, створює можливості візуалізувати основні аспекти завдання, допомагає дітям із затримкою недорозвинення мовлення краще зрозуміти матеріал.

Слід зазначити, що використання мультиплікаційних презентацій може стати незамінним помічником на етапі формування фонетико-фонематичних процесів та лексико-граматичних категорій. Такий не зовсім цікавий для дитини процес можна урізноманітнити.

Зокрема, інтерактивні презентації завжди стимулюють інтерес та увагу дитини до навчального матеріалу, що допомагає ефективніше залучити їх у навчальний процес та зберегти їх зосередженість протягом тривалого часу. Деякі мультимедійні презентації можуть бути інтерактивними, дозволяючи дітям взаємодіяти з матеріалом, наприклад, відповідати на питання, повторювати звуки чи виконувати вправи прямо під час презентації.

Можна використовувати такий нестандартний прийом, коли дитині дається можливість самостійно контролювати себе під час виконання артикуляційних вправ. Виконання пальчикової гімнастики також можна урізноманітнити, наприклад, через використання улюблених дітьми пісеньок у супроводі

анімованих персонажів. Ця вправа дає можливість включення у дитини слухового та зорового аналізаторів, а також дозволяє використовувати різне обладнання.

Використання інноваційних технологій, таких як мультимедійні презентації, може підвищити мотивацію дітей до навчання, оскільки вони сприймають навчальний процес як цікавий та захоплюючий.

Підсумовуючи все вище зазначене, можна зауважити, що за певних умов використання мультиплікаційних презентації у корекційно-розвитковому навчанні може допомогти дитині краще взаємодіяти з дорослим та реалізувати свою власну активну позицію суб'єкта діяльності [3]. Комп'ютер виконує функції контролера правильності вирішення поставлених корекційних завдань, а логопед стає партнером, який має надавати необхідну допомогу дитині.

Таким чином, застосування інформаційно-комп'ютерних технологій (мультиплікаційних презентацій) в корекційно-розвитковому навчанні значно скорочує час формування навичок звуковимови, розвитку фонематичного сприйняття, навичок звукового і мовленнєвого аналізу, сприяє розвитку мовленнєвих та немовленнєвих психічних функцій у дітей із загальним недорозвиненням мовлення.

Список використаних джерел

1. Вихристюк М. Особливості використання комп'ютерних технологій у логопедичній роботі. Сучасні проблеми логопедії та реабілітації: матеріали VII Всеукраїнської заочної науково-практичної конференції. Суми, ФОП Цьома С.П. 2017. С. 15-18.
2. Kitzing P, Maier A; Ahlander VL. (2009) Automatic speech recognition (ASR) and its use as a tool for assessment or therapy of voice, speech, and language disorders. *Logopedicsphoniatricsvocolology*. Volume 34, Issue2, Page 91-96.
3. Лінгводидактика в сучасних закладах освіти. Одеса, ПНЦ АПН України, 2001. 269 с.

ДЯЧЕНКО Альона

студентка факультету дошкільної та спеціальної освіти

КАЗКОТЕРАПІЯ ЯК ОДИН ІЗ МЕТОДІВ АРТ-ТЕРАПІЇ У РОБОТІ З ДІТЬМИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ

Анотація: Казкотерапія посідає особливе місце у роботі з дітьми дошкільного віку, адже вона може бути впливовим та ефективним засобом реалізації завдань психолого-педагогічної роботи з дошкільниками. Як зазначив О. Смур, конкретна та тілесна мова казок являє дітям наочно-образні й наочно-дієві приклади осягнення і поведження в людських відносинах та у світі.

Ключові слова: казкотерапія, дошкільний вік, діти дошкільного віку.

Особливе місце в системі виховної та колекційної роботи закладу дошкільної освіти займає метод арт-терапії. Його суть полягає в тому, що за допомогою мистецтва у символічній формі реконструюється певна проблемна ситуація, яку дитина намагається розв'язати шляхом творчого її переструктурування. При цьому ситуація, яка викликає ускладнення не лише розв'язується, а й дитина отримує задоволення, естетичну насолоду від процесу її розв'язання через саму естетичну природу методу.

Арт-терапія має такі завдання:

- 1) створити умови для виходу агресії та інших негативних відчуттів у процесі роботи над художніми об'єктами у соціально прийнятний спосіб, що зменшує негативні емоції та психічну напругу;
- 2) виявити почуття і думки, які людина звичайно приховувати чи придушувати;
- 3) сприяти розвитку внутрішнього контролю в процесі роботи з арт-об'єктами;
- 4) досягти концентрації уваги особи на відчуттях і почуттях, які вона зазнає під час занять;
- 5) створити сприятливі умови для розвитку в людини художніх здібностей, що сприятиме підвищенню самооцінки;

б) стимулювати уяву, що допомагає людині налагоджувати стосунки з оточуючими та розв'язувати конфлікти;

7) досягти гармонізації внутрішнього стану [1, с.272-273].

У роботі з дошкільниками використовують такі напрями арт-терапії:

– соціально-педагогічний – спрямований на розвиток моральних якостей, естетичних потреб, загального та художньо-естетичного кругозору, потенційних можливостей вихованця у художній творчості;

– психофізіологічний – спрямований на корекцією психо-соматичних порушень;

– психотерапевтичний – такий, що впливає на емоційну сферу людини [2, с.112].

Всі ці напрями в умовах закладів дошкільної освіти реалізуються у вигляді корекційно-розвиваючих та психокорекційні арт-педагогічних та арт-терапевтичних методик. Ці методики дозволяють дати вихід сильним емоціям та внутрішнім конфліктам, інтерпретувати приховані переживання, сприяють підвищенню емоційного стану та самооцінки дитини, розвитку її творчих здібностей. Одним з видів арт-терапії, що ефективно використовують як засіб педагогічного впливу є казкотерапія. Її вважають «м'якою» формою психокорекції, яка має міцним розвиваючий та виховуючий потенціал. Інтенсивність виховного впливу, залученість в казкотерапію уяви та фантазії дитини, форма і обсяг подачі дидактичного матеріалу робить цей метод відповідним віковій специфіці розвитку дошкільника.

Казка є видом художньої прози, яка походить від народних переказів, це доволі коротка розповідь про нереальні події за участю фей, велетнів, гномів і т.д. Один з основних жанрів народної творчості, переважно прозаїчний, епічний твір авантюрного, побутового чи чарівного характеру, казка має усне походження та є вигадкою. В її основі – захопливе оповідання про вигадані явища та події, що сприймаються та відчуються як реальні. Цей фольклорно-епічний жанр споріднений з сагами, сказаннями, переказами, легендами, епічними піснями. Однак казка безпосередньо з міфологією, історичними

особами та подіями не пов'язана. Для неї властиві традиційність структури та композиції, контраст у групуванні персонажів, в ній відсутні детальні описи побуту та природи. Її сюжет зазвичай багатоепізодний, зосереджений навколо героя, розвиток подій – драматичний, а закінчення – щасливе. Цей жанр характеризується «замкнутим часом» та завершеністю сюжету – головний герой досягає мети, а добро перемагає зло [3., с.5].

Всі елементи казки, значущі для її змісту мають виражену тілесність, чітку форму, а конфлікти й суперечки вирішуються у захоплюючих конкретних діях, а не нудними довгими повчаннями. Тож, зазначає О. Смуk, конкретна та тілесна мова казок являє дітям наочно-образні й наочно-дієві приклади осягнення і поведження в людських відносинах та у світі. Проживання через засоби казкотерапії внутрішнього світу героя, дає дитині змогу зрозуміти його вчинки та почуття, розпізнати й визначити власні переживання, психічні процеси, усвідомити зміст їх та важливість [4., с. 164]. Тому можна твердити, що казкотерапія може бути впливовим та ефективним засобом реалізації завдань психолого-педагогічної роботи з дошкільниками.

Тож, казкотерапія як засіб роботи з дітьми дошкільного віку здійснюється у формі гри, зберігаючи елементи пізнавального спілкування. Завдання педагога передбачає відходження від традиційних методів та прийомів роботи, а підійти до цього нестереотипно. Тобто ініціювати у дошкільнят вміння оригінально та нестандартно сприймати казковий зміст, відображати його в усіх видах діяльності, створювати умови для складання дитиною своєї казки. При цьому необхідно враховувати індивідуальні психофізіологічні властивості дітей, неухильно дотримується правила «Від простого – до складного», створювати комфортне предметно-просторове розвиваюче середовище у групі.

Список використаних джерел:

1. *Психологія конфлікту: Навчально-методичний посібник для підготовки магістрів усіх форм навчання* / В.Я. Галаган, В.Ф. Орлов, О.М. Отич, О.О. Фурса. – К.: ДЕТУТ, 2008. – 422 с.
2. *Перцова О.В. Використання арт-терапії у формуванні міжособистісних відносин у дошкільників та молодших школярів* / О.В. Перцова, І.Ю. Ліценко // *Становлення і розвиток*

педагогіки. Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції (м. Харків, 16 - 17 лютого 2018 року). – Херсон: Видавництво «Молодий вчений», 2018. – С. 111-113.

3. Магія Чарівного слова: бібліографічний покажчик / уклад. Т.В. Малиш. – К.: ЦБРП ім. О.С. Пушкіна ЦБС Оболонського р-ну м. Києва, 2012. – 68 с.

<https://docplayer.net/30197192-Agiya-charivnogo-slova-bibliografichniy-pokazhchik.html>

4. Смук О.Т. Формування ефективного спілкування у дітей-сиріт методами казкотерапії / О.Т. Смук // Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія «Педагогіка, соціальна робота». – 2012. – Вип. 24. – С. 163-166.

МОРОЗОВА Дарина,

*студентка групи 504з факультету дошкільної та спеціальної освіти
Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

Науковий керівник

ЛЕМЕЩУК Марина, кандидат

педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та

інклюзивної освіти

Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

РОЗВИТОК ЕМОЦІЙНО-ВОЛЬОВОЇ СФЕРА ДОШКІЛЬНИКА ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИНЕННЯМ МОВЛЕННЯ

У дошкільному віці емоційно-вольова сфера дітей зазнає суттєвих змін. Саме період дошкільного дитинства є періодом розвитку пізнавальних емоцій, до яких відносяться почуття здивування, зацікавлення, допитливість.

Протягом дошкільного дитинства емоції розвиваються, ускладнюються і набувають зовсім іншого характеру. Емоційний розвиток дошкільника пов'язано насамперед з появою в нього нових інтересів, мотивів і потреб. Дошкільник на перше місце ставить основний мотив діяльності, якому підпорядковуються інші, тому стимулюються стійкі процеси та глибокі переживання. Часто мотиви співвідносяться з віддаленими результатами діяльності, ігноруючи найблище. Тобто емоційні переживання викликаються не тим видом діяльності, який безпосередньо відтворюється, а глибшим внутрішнім змістом, що набуває тісного зв'язку з провідним мотивом діяльності дитини.

У дітей із загальним недорозвиненням мовлення, внаслідок усвідомлення власних особистісних якостей, зокрема присутності мовленнєвого порушення та

неспроможні правильно оцінити поведінку виникають такі проблеми, як емоційні реакції на порушення свого мовлення.

Діти з мовленнєвими порушеннями емоційно нестабільні спонтанно проявляють негативні реакції у відповідь на зауваження, погану оцінку, неповажне ставлення з боку вихователя і дітей. Їхня поведінка може характеризуватися негативізмом, підвищеною збудливістю, агресією або, навпаки, підвищеною сором'язливістю, нерішучістю, лякливою. Все це в цілому свідчить про особливий стан центральної нервової системи дітей, що страждають мовленнєвими розладами.

Зокрема, О. Українець виділяє такі психологічні характеристики дітей з вадами мовлення [2]:

- тривожність: діти емоційно вразливі, плаксиві, бояться спілкуватися;
- замкнутість: діти відсторонені від однолітків і дорослих внаслідок нерозуміння оточуючими їхнього мовлення;
- невпевненість у власних силах: діти переживають свою неспроможність зрозуміти повноцінно інструкцію і впоратися з певним завданням внаслідок заниженої самооцінки;
- негативізм, який проявляється неврівноваженістю, підвищеною дратівливістю, впертістю;
- дитячі страхи, які виникають через психотравмуючу ситуацію. В деяких випадках сильні або тривалі переживання переходять у невроз страху.

Усвідомлення мовленнєвого порушення, фіксованість на ньому вивчалися у дітей із заїканням такими науковцями, як: Л. Бегас, О. Кривцова, А. Кравченко, С.Скляр, Ю. Рібцун також у дітей з порушеннями мовлення: М. Шермет, О. Таран. Дослідники вирізняють три варіанти емоційного ставлення дітей з порушеннями мовлення, до свого мовленнєвого порушення: байдуже, помірно стримане, безнадійно-розпачливе; також вони виокремлюють три варіанти вольових зусиль боротьби з ним: відсутнє, має місце, перероджується у нав'язливі дії та стан [3].

Науковці визначили такі ступені фіксування дітей на мовленнєвому порушенні:

— нульовий, який полягає в тому, що діти не відчують власної неповноцінності внаслідок мовленнєвих порушень і не зважають на них;

— помірний: діти переживають, усіляко маскують мовленнєве порушення, вдаючись до хитрощів;

— виразний: діти постійно фіксуються на власному мовленнєвому порушенні, болюче переживають його, свою діяльність оцінюють із позиції власних мовленнєвих невдач [3].

Таким чином такі фундаментально важливі для гуманної поведінки емоції, як співпереживання та співчуття формуються в дитинстві в процесі спілкування, коли розвивається емоційна регуляція міжособистісних взаємин, зростає взаєморозуміння, виникають людські емоції, тобто відбувається становлення особистості [1].

Проте це не означає, що тільки включення дитини в процес спілкування забезпечує виникнення в неї відповідних емоцій. Виховання співпереживання потребує певних форм організації спілкування. Саме тому актуальним є виховання співпереживання у дошкільників [1].

Отже, неприємні почуття, які дитина переживає внаслідок негативного ставлення до себе однолітка, заважають формуванню здатності бачити іншого, розуміти його стан та співпереживати йому. Г. Якимчук у своїх дослідженнях зазначає, що через пережитий негативний досвід у дітей у відповідь виникає байдужість до іншого, до його труднощів, яка згодом може перерости в агресію. Переживання байдужості або негативне ставлення до себе роз'єднують дітей, поглиблюють між ними відчуження, небажання спілкуватися, контактувати з однолітками [4].

Список використаних джерел:

1. Гавриш Н.В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят. К. : Шкільний світ, 2006. 119 с.
2. Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи: навчальний посібник / уклад. Н.М. Могильова. Слов'янськ: Вид-во Б.І. Маторіна. 2019. 123 с.
3. Рібцун Ю.В. Корекційне навчання з розвитку мовлення дітей молодшого дошкільного віку із ЗНМ: програмно-методичний комплекс. К.: Освіта України, 2011. 292 с.
4. Шеремет М. К. Проблема мовленнєвої тривожності у дітей з тяжкими мовленнєвими порушеннями. Логопедія. 2015. № 5. С. 93–99.

ЧЕРНІЧЕНКО Людмила, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, УДПУ імені Павла Тичини

ПОТАПЧУК Лариса, здобувач вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти УДПУ імені Павла Тичини

**ОСОБЛИВОСТІ КОРЕКЦІЇ ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНОГО
НЕДОРОЗВИНЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ
НЕТРАДИЦІЙНИХ ЛОГОПЕДИЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Дошкільний вік – важливий період у становленні особистості дитини. Без формування чистого та правильного мовлення неможливо набувати навичок спілкування та будувати відносини з навколишнім світом. В останні роки відзначається збільшення кількості дітей, які мають порушення мовлення. Своєчасне оволодіння правильним, чистим мовленням сприяє формуванню у дитини впевненості в собі, розвитку її мислення, комунікативних якостей.

Мовлення – не вроджена здатність, воно формується поступово. До 5 років дитина повинна опанувати чітку вимову всіх звуків. У багатьох дітей цей процес затримується через безліч причин: порушення в анатомічній будові мовленнєвого апарату; функціональну незрілість мовних зон головного мозку; несформованість довільних рухів тощо. Якщо вчасно не скоригувати наявні порушення, то клубок проблем може значно збільшитися [1].

У зв'язку з орієнтацією логопедії на навчання та виховання дітей із порушеннями мовлення термін фонетико-фонематичне недорозвинення мовлення визначається, як порушення процесів формування вимовної сторони рідної мови у дітей з різними мовленнєвими розладами внаслідок порушень сприйняття й вимовифонем.

Правильне мовлення – один з показників готовності дитини до навчання в школі, запорука успішного освоєння грамоти і читання: писемне мовлення формується на основі усного, і діти, які страждають недорозвиненням фонематичного слуху (діти з порушеннями письма і читання) [2].

Подолання фонетико-фонематичного недорозвинення досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи з корекції звукової сторони мовлення і фонематичного недорозвинення.

На сьогоднішній день у кожного логопеда є практичний матеріал, використання якого сприяє ефективному подоланню мовленнєвих порушень у дитини. Збільшення кількості мовленнєвої патології серед дітей вимагає інноваційних технологій, нестандартних методів і прийомів, нових підходів у корекційній роботі.

Логопеди, дефектологи, педагоги пропонують нові нетрадиційні форми роботи з дітьми як доповнення до академічних методів. Будь-який практичний матеріал можна умовно поділити на дві групи:

- 1 – основний, що безпосередньо допомагає мовленнєвому розвитку дитини;
- 2 – допоміжний, до нього відносяться нетрадиційні технології.

На даний час у корекційній педагогіці все більше застосовують нетрадиційні методи впливу:

- фітотерапія – лікування за допомогою рослин;
- ароматерапія – лікування за допомогою фітокомпозицій ароматів квітів та рослин;
- музикотерапія – вплив музики на людину з терапевтичною метою;
- хромотерапія – терапевтичний вплив кольору на організм людини;

- літототерапія – терапевтичний вплив каменів (мінералів) на організм людини;
- імаготерапія – театралізація, лялькотерапія, казкотерапія;
- пісочна терапія – гра з піском як спосіб розвитку дитини;
- Су-Джок-терапія – взаємовплив окремих частин тіла за принципом подібності [3].

Ці методи не можна розглядати як самостійні. Їх використання перш за все створює сприятливий емоційний фон, підвищує ефективність корекційної роботи.

У ході корекційно-розвиткової роботи з подолання фонетико-фонематичного недорозвинення мовлення передбачаються два взаємопов'язаних напрями роботи: корекція вимови та послідовне формування навичок звукового аналізу і синтезу на основі розвитку фонематических процесів, що реалізовувались через використання інноваційних технологій, нестандартних методів і прийомів, нових підходів у корекційній роботі.

Отже, необхідно підкреслити, що подолання фонетико-фонематичного недорозвинення досягається шляхом цілеспрямованої логопедичної роботи з корекції звукової сторони мовлення і розвитку фонематичного слуху.

Також у дитини має бути достатньо розвинуто фонематичне сприймання – це здатність розрізняти фонемі і визначати звуковий склад слова, спеціальні дії з аналізу звукової структури слова фонематичним сприйманням. Недостатність звукового аналізу та синтезу позначається на формуванні звуковимови в цілому.

Список використаних джерел:

1. Рубцін Ю. В. *Корекційна робота з розвитку мовлення дітей п'ятого року життя із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення. Програмно-методичний комплекс*. Київ, 2012. 258 с.

2. Тищенко В.В. *Ієрархія фонематичних процесів в онтогенезі дитячого мовлення. Теорія і практика сучасної логопедії: збірник наукових праць: Вип. 4. Київ: Актуальна освіта, 2007. 164 с.*

3. Черніченко Л. А. *Теорія і практика професійної підготовки логопедів до інноваційної діяльності в інклюзивній дошкільній освіті. Умань: Видавець "Сочінський М.М.", 2021. 188 с.*

ПІЗНЮР Вікторія,
магістранка спеціальності 016 Спеціальна освіта
ХРИПУН Дар'я,
кандидат педагогічних наук,
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Уманського державного педагогічного
університету імені Павла Тичини

ДОШКА БІЛЬГОУ ЯК ЗАСІБ ФОРМУВАННЯ КОГНІТИВНИХ ЗДІБНОСТЕЙ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

Перебуваючи на межі педагогіки, психології та медицини логопедія використовує у своїй практиці нетрадиційні для неї методи і прийоми суміжних наук, що допомагають оптимізувати, роботу вчителя-логопеда. У більшості дітей, які мають мовленнєві труднощі, спостерігаються порушення в роботі мозочку – скутість рухів, незграбність, розкоординованість.

Мозочок – це самий швидкодіючий в мозку механізм. Він швидко переробляє будь-яку інформацію, що надходить з інших частин мозку. І відповідає не лише за обробку сенсорної інформації та координацію, але й за здатність до навчання, сприймання та концентрацію уваги дитини, а також швидкість обробки інформації. Вчені доводять що подолання дисфункцій мозочка значно прискорює процес корекції мовленнєвих порушень.

Ефективною є «Програма мозочкової стимуляції доктора Френка Більгоу». Це заняття для дітей на спеціальній балансуєчій дошці. Дитина стоїть на поверхні дошки, яка в свою чергу, укріплена на округлій основі, що і змушує її балансувати в спробах утримати рівновагу.

Балансир, інакше балансуєча дошка Більгоу (Белгау) – пристрій, який було розроблено для спеціальних вправ, які є частиною методик стимуляції мозочка. На дошці проводять заняття для концентрації уваги, розвитку моторики. Методики мозочкової стимуляції активізують розвиток мови, покращують здібності: читання, математики, мислення, пам'яті (короткочасної і довготривалої). Освоївши просте балансування, дитина може приступати до

більш складних завдань, таких як зловити м'яч, не втрачаючи рівноваги; перекинути з руки в руку мішечок з крупою; повернутись в один чи інший бік; залишаючись на дошці виконувати вправи [1, с. 34].

Програма мозочкової стимуляції спирається на 3 аспекти: психологічний, дидактичний і інструментально-технічний.

У сукупності таких аспектів методика удосконалює роботу мозочка, формуючи велику кількість нових нейронних зв'язків, що позначається на рівні навченості дитини.

У ході занять на балансувальній дошці підвищується пластичність головного мозку, з'являється можливість покращити функціональність його базових структур, як наслідок, підвищується успішність дитини, покращується поведінка, увага, пам'ять, мова дитини, удосконалюються навички соціальної адаптації, стабілізується психоемоційний стан. Мозочкова стимуляція значно покращує ефективність будь-яких корекційних занять (з логопедом, психологом, дефектологом) і є чудовим доповненням до них.

Мозочкова стимуляція – це система фізичних вправ, спрямованих на вдосконалення функцій мозочка і базальних гангліїв – структур мозку, які беруть активну участь у формуванні мови і поведінки дитини [2, с. 163].

Мозочок містить у собі найбільшу кількість нервових клітин, ніж будь-яка інша частина мозку. Крім рівноваги, координації рухів та очей, мозок відповідає за когнітивні та емоційні функції людини.

Мозочок переробляє інформацію, що надходить із різних відділів мозку, і визначає швидкість його роботи загалом. Якщо мозок працює погано, дитина фізично не може виконати завдання швидко і правильно. Марно вимагати від неї більше, ніж він може виконати. У цьому часто є причина неефективних або не до кінця ефективних занять з логопедом або дефектологом.

Мозочкова стимуляція як зарядка для мозку допомагає «налаштувати» процеси в головному мозку та закласти правильний фундамент для занять з педагогами та психологами, тому вони часто використовують її у своїй роботі.

Дуже довго вчені вважали, що мозочок регулює тільки рівновагу, рух очей і координацію рухів. Однак за останні кілька десятиліть роль мозочка переглянута. Багато дослідників тепер вважають, що мозочок - це ключ до навчання буквально всьому. У тому числі до нормального інтелектуального, мовного і емоційного розвитку. Справа в тому, що мозочок пов'язаний з усіма структурами нервової системи. Черв'як мозочка відповідає за регуляцію емоцій і уваги, він пов'язаний з вестибулярними системами мозку, які підтримують рівновагу і координацію рухів. Півкулі мозочка беруть активну участь у формуванні рухових навичок і розвитку розумових здібностей. У мозку існує зворотний зв'язок від мозочка до лобових часток. Він допомагає інтегрувати сенсорне сприйняття і рух. А це в свою чергу дозволяє інтегрувати емоційні відповіді, мовну здатність, здатність планувати свої дії [1, с. 164].

Діти із задоволенням займаються на балансувальній дошці. Такі «уроки» не викликають у них страху, негативу чи остраху не виконати завдання. Перш ніж приступити до вправ на балансувальній дошці, частина вправ з м'ячем та мішечком відпрацьовується на рівній поверхні. Робота будується за етапами з поступовим ускладненням вправ. Розвиток реакції рівноваги на балансувальній дошці можна починати з відпрацювання стояння на карачках і при тренуванні функцій сидіння – це підготовчі вправи, які виробляють вертикальну позу, захисну реакцію рук, допомагають у оволодінні навичками самостійного сидіння. Під час занять інструктор поступово ускладнює процес тренувань та, залежно від цілей кожного пацієнта, доповнює процес тренувань мовленнєвими завданнями (називати слова), моторними (кидати м'яч) чи інтелектуальними (згадати назви тварин на певну букву). Завдяки тому, що використовуються

практично всі рецептори головного мозку, він «включається»!

Для того, щоб заняття були успішними, рекомендується обов'язкова періодичність – 3–4 рази на тиждень. Тривалість заняття 30 хвилин.

Можна вигадати багато цікавих і дійсно корисних вправ для роботи з балансувальною дошкою. З ними займатися набагато веселіше та ефективніше. Дошку Більгоу можливо використовувати також і в домашніх умовах для

ефективного формування когнітивних здібностей. Ця дошка включає набір геометричних фігур та блоки, які потрібно розташувати на дошці відповідно до заданої схеми.

Основні переваги використання дошки Більгоу в домашніх умовах для розвитку когнітивних здібностей:

1. Розумовий розвиток: Використання дошки Більгоу допомагає розвивати мислення, увагу, спостережливість, логічне мислення та просторову уяву.

2. Розвиток творчості: Дошка Більгоу надає можливість експериментувати з різними формами та розташуваннями фігур, що сприяє розвитку творчого мислення та абстрактного мислення.

3. Підготовка до навчання: Розташування фігур на дошці відповідно до заданих схем розвиває навички концентрації, логічного мислення та інших когнітивних навичок, які є важливими для успішного навчання.

4. Розвиток моторики: Розташування фігур на дошці за допомогою пінцету або інших інструментів розвиває моторику рук та дрібну моторику.

5. Самостійність: Використання дошки Більгоу дозволяє дитині самостійно працювати і маніпулювати фігурами, що сприяє розвитку самостійності та незалежності.

Отже, дошка Більгоу може бути чудовим засобом для розвитку когнітивних здібностей у домашніх умовах. Вона не тільки сприяє розвитку різних когнітивних навичок, але й надає можливість дитині та батькам разом експериментувати та творити. Рекомендовано батькам включати свою творчість, свою фантазію та підбирати вправи для кожної дитини індивідуально, що допоможе їй швидко включитись у роботу та успішно розвиватися.

Заняття на балансувальній дошці дозволять прискорити вирішення корекційних завдань у логопедії та психології, допоможуть дітям швидше та легше подолати різні відхилення та порушення у розвитку.

Список використаних джерел

1. Барладин О. Р., Вакуленко Л. О., Храбра С. З., Веремчук О. Д., Нюня Л. О. Застосування засобів відновлення постурального балансу у комплексному лікуванні дітей, хворих на церебральний параліч. Науковий часопис Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія 15. Науково-педагогічні проблеми фізичної культури (фізична культура і спорт): зб. наукових праць / За ред. О. В. Тимошенка. Київ : Вид-во УДУ імені Михайла Драгоманова, 2024. Випуск 2 (174) 24. С. 32–36.
2. Чугаєнко О.В. Комплекс корекційно-розвиткових вправ для мозочкової стимуляції за допомогою балансируючої дошки (Balance Board) Белгау. Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м.Лисичанськ 14 грудня 2016 р.). – Лисичанськ : ВП «Лисичанський педагогічний коледж Луганського національного університету імені Тараса Шевченка» Лисичанськ : ФОП Пронькіна К.В. 2016.С. 163–166.

ФЕДОРЕНКО Юлія

студентка факультету дошкільної та спеціальної освіти

ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ШАНОБЛИВОГО СТАВЛЕННЯ ДО ДОРΟΣЛИХ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ В ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

Анотація: Шанобливе ставлення до дорослих у дітей дошкільного віку закладає основи розвитку особистості, відбувається початкове накопичення морального досвіду, який потрібен для входження дитини в соціальне середовище.

Ключові слова: шанобливе ставлення, дошкільний вік, психолого-педагогічна література.

Дошкільне дитинство є періодом інтенсивної соціалізації дитини. Саме в цей час суттєво ускладнюється та розширюється сфера соціалізуючих впливів, які реалізуються як у взаємодії з дорослими, так і через активні ігрові контакти з однолітками. Опановуючи навичками спілкування, яке все більше набуває рис комунікативної діяльності, дошкільник стає повноправним членом соціуму. У процесі спілкування з іншими людьми дитина набуває досвід формування відносин, який складе у подальшому базу для самопізнання і самооцінки через пізнання і оцінку інших людей та за їх допомогою [6, с. 405]. Це вік, у якому

закладаються основи розвитку особистості, відбувається початкове накопичення морального досвіду, який потрібен для входження дитини в соціальне середовище.

У сучасному технологічному інформаційному суспільстві особливої вагомості набувають питання формування духовності дитини, розвитку її етичної культури, формування навичок конструктивної поведінки, розвиток відповідальності та самосвідомості. Саме дошкільний період дитинства є початковим етапом духовного розвитку особистості, коли засвоюються простіші норми моральної поведінки, закладаються підвалини етичного ставлення до оточуючого світу, людей та до себе. Базовий компонент дошкільної освіти визначає серед змістом освітньої лінії «Дитина в соціумі» «...формування у дітей навичок соціально визнаної поведінки, вміння орієнтуватись у світі людських взаємин, готовності співпереживати та співчувати іншим» [1, с. 8]. Спілкування з дорослими, які є носіями соціально-історичного досвіду людства, сприяє формуванню в дитини інтересу та умінь розуміти інших людей, долучатися до спільної з ними діяльності, об'єднувати з ними зусилля для отримання спільного результату, вчить оцінювати власні можливості та поважати інтереси та бажання інших людей. Завдяки взаємодії з іншими людьми відбувається входження дошкільника у соціум, що потребує від нього вміння узгоджувати свої бажання, інтереси та дії з оточуючими.

Несформованість шанобливого ставлення дітей до людей, вважає О. Чорна, може бути наслідком педагогічних помилок як вчителя, так і батьків. Адже діти не можуть ще поведінку дорослих оцінювати критично, вони наслідують їй, як у хорошому, так і у поганому. Педагог має виявляти до дітей любов, шанобливе ставлення, толерантність та справедливість, діяти разом із сім'єю. Так саме і сім'я має підтримувати вимоги педагога та продовжувати у вихованні моральні якості та практичні навички, які прагне виховати педагог. Останній зі свого боку має пам'ятати про необмежені можливості батьків у впливі на дитину та формування особистості. Тому педагог своїм авторитетом має підкріплювати вимоги батьків [9, с. 8].

Фахівці у сфері дошкільної педагогіки В. Котирло, С. Кулачковская, С. Ладивір та ін. акцентують, що розвитку суспільної поведінки, становленню ціннісного ставлення дитини до себе і до інших осіб сприяє її позитивне ставлення до оточуючого. В основі гуманних почуттів дитини – позитивні емоції, які вона зазнала, відчуваючи доброзичливе ставлення до себе інших людей: «Гуманні почуття розвиваються і формуються у процесі реальної взаємодії дошкільника з дорослими і ровесниками. Їх розвиток щільно пов'язаний із формуванням етичних уявлень, становленням власного досвіду поведінки» [3, с.6-7].

Виховання в дошкільників високих моральних якостей, вважають К. Михайлова і А. Микуліна, бере початок з формування в них шанобливого ставлення до батьків та інших членів родини [5, с. 429]. В сучасній педагогіці поняття «шанобливе ставлення» розглядається насамперед як складова моральної вихованості, оскільки повага до інших є однією з провідних моральних якостей, що утворюють ціннісну сферу особистості.

Моральне виховання надзвичайно широке поняття, межі якого чітко не окреслені. Так, за словами Т. Поніманської, воно розглядається як:

- суспільне явище, яке підпорядковується закономірностям розвитку суспільства;
- процес, що має специфічні функції, які здійснюються за власними закономірностями та правилами;
- цілеспрямований вплив, що здійснює старше покоління на молодше для вироблення в нього належних моральних якостей;
- стрижень процесу та результату гармонійного розвитку особистості;
- форма трансформації морального досвіду та сфера реалізації моральної культури людства;
- корекція поведінки, бажань та почуттів, культивування людських чеснот на рівні мотивації діяльності;
- вироблення умінь та навичок моральної поведінки, формування гуманних відносин [7, с.182].

На думку Л. Глушкової, моральне виховання – це:

- одна з форм успадкування та відтворення моральності;
- цілеспрямований процес залучення вихованців до моральних цінностей певного суспільства і людства в цілому;
- процес формування в дитини моральних якостей, відповідних рис характеру, а також навичок та звичок поведінки.

З педагогічної точки зору, моральне виховання – це провідний напрямок системи формування особистості, метою якого є створення умов для підготовки вихованця до вільного вибору життєвої позиції та засобів досягнення успіху. Воно має на меті формування моральної свідомості та духовної культури особистості; спрямовано на засвоєння загальнолюдських моральних, підґрунтям яких є ідеї справедливості, правди, доброти, поваги до батьків, працелюбства, готовності до миру, злагоди та гармонії [6, с. 137].

Дослідники виділяють найчастіше три основні компоненти ставлення, достатній розвиток яких у єдності свідчить про сформованість ставлення у структурі особистості:

- світоглядно-пізнавальний компонент містить пізнавальну активність, пізнавальні інтереси, світогляд особистості;
- емоційно-вольовий компонент є проявом моральних почуттів особистості, які виявляються у єдності з її вольовими зусиллями, у свідомій дисципліні;
- дієвий компонент характеризується творчою активністю та самостійністю [2, с. 12].

Шанобливе ставлення до батьків, О. Тимофєєва вважає важливою якістю гуманної особистості, що виявляється у ціннісному ставленні до них та означає прагнення дитини зрозуміти, співпереживати, виявляти турботу щодо батьків. Ця моральна якість включає також слухняність, емпатію, допомогу, доброзичливість. Структура шанобливого ставлення до батьків представлена трьома взаємопов'язаними компонентами:

- 1) когнітивним (знання про сутність самого поняття «шанобливе ставлення»);

2) емоційним (вміння відрізнити емоційний стан батьків, адекватно на нього реагувати; прояв співпереживання та співчуття до батьків);

3) діяльнісний (співпраця з батьками в процесі взаємодії з ними; надання батькам дієвої допомоги).

До основних умов формування шанобливого ставлення до дорослих педагога відносять:

- авторитет батьків;
- виховання на власному позитивному прикладі;
- поєднання розумної любові з розумною вимогливістю та повагою до дітей;
- організація повсякденного життя сім'ї на основі взаєморозуміння та взаємодопомоги, позитивне позиціонування поведінки та стосунків батьків у процесі життєдіяльності сім'ї [4, с. 439].

Отже, шанобливе ставлення до людей є важливою якістю гуманної особистості, яка виявляється у ціннісному ставленні до них та означає прагнення дитини зрозуміти, співпереживати, виявляти турботу. Формування в дошкільника шанобливого ставлення до дорослих є складним процесом, що вимагає формування в нього моральної поведінки й свідомості, яке пов'язане із формуванням моральних знань, етичних уявлень, доступних його розумінню, та складає основу найпростіших моральних вимог.

Список використаної літератури:

1. Базовий компонент дошкільної освіти / Науковий керівник: А. М. Богуш, дійсний член НАПН України, проф, д-р пед. наук; Авт. кол-в: Богуш А. М., Беленька Г. В., Богініч О. Л., Гавриш Н. В., Долинна О. П., Ільченко Т. С., Коваленко О. В., Лисенко Г. М., Машовець М. А., Низковська О. В., Панасюк Т. В., Піроженко Т. О., Поніманська Т. І., Сідельнікова О. Д., Шевчук А. С., Якименко Л. Ю. — К.: Видавництво, 2012. – 26 с.
2. Бутенко О.Г. Виховання шанобливого ставлення до матері у старших дошкільників: автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О.Г. Бутенко. – Одеса, 2011. – 20 с.
3. Воспитание гуманных чувств у детей / В.К. Котырло, С.Е. Кулачковская, С.А. Ладывир. – Киев : Радянська школа, 1987. - 174 с.
4. Карнаухова А. В. Проблема формування шанобливого ставлення у дітей 5-го року життя до дорослих у контексті історико-теоретичного аналізу / А. В. Карнаухова // Молодий вчений. - 2016. - № 12. - С. 436-440. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/molv_2016_12_108.
5. Михайлова К. В. Виховання в старших дошкільників шанобливого ставлення до рідних і близьких як важлива складова морального виховання / К. В. Михайлова, А. К. Микуліна

// Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. - 2017. - Вип. 55. - С. 428-435. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2017_55_60.

6. Нечепоренко М. В. Моральне виховання як педагогічна й соціальна проблема / М. В. Нечепоренко // Наукові записки кафедри педагогіки. – 2014. – Вип. 36. – С. 136-144. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nzkr_2014_36_19.

7. Поніманська Т. І. Дошкільна педагогіка: Навчальний посібник для студентів вищих навчальних закладів / Т. І. Поніманська. - К.: Академвидав, 2006. - 456 с.

8. Хабарова С.П. Особенности коммуникативных умений дошкольников с тяжелыми нарушениями речи: теоретический аспект / С. П. Хабарова, З. Б. Вахобжонова // Актуальні питання корекційної освіти. - 2014. - Вип. 4. - С. 404-411. - Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/apko_2014_4_47.

9. Чорна О. Виховання у молодших школярів шанобливого ставлення до людей. Методичні рекомендації / О. Чорна. – Умань РВЦ «СОФІЯ» 2009. – 33 с.

ЦИМБАЛ-СЛАТВИНСЬКА Світлана,
доктор педагогічних наук,
професор кафедри спеціальної та
інклюзивної освіти
Уманський державний педагогічний
університет імені Павла Тичини

ТРЕНІНГИ SOFT-SKILLS У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ВЧИТЕЛЯ-ЛОГОПЕДА

Нинішня система професійної підготовки вчителя логопеда орієнтована не тільки на формування професійних компетентностей у сфері надання корекційно-розвиткових послуг дітям з порушенням мовлення, а й на розвиток soft-skills, індикаторів професійної та особистісної самореалізації: ініціативності, розвитку емоційного інтелекту, мобільності, креативності, здатності до абстрактного мислення та узагальнення, мотивації та самостійності, відповідальності, формування лідерських якостей, здатності до роботи в команді та ефективної комунікації, готовності до міжособистої взаємодії. Такі акцентуальні soft-skills є базисом для успішного професійного становлення майбутнього фахівця в умовах інклюзивного навчання та кризових викликів сьогодення.

За статистикою рекрутингових агентств професійний успіх фахівця на 75 % залежить від сформованості soft-skills, навичок, які надають здобувачу вищої освіти можливостей успішної реалізації незалежно від основної діяльності,

відповідно, формування soft-skills нині є одним із ключових завдань закладу вищої освіти [6].

На необхідності підвищення вимог до підготовки вчителя-логопеда наголошували М. Шеремет, В. Тищенко, В. Тарасун, О. Мартинчук, Л. Федорович, С. Чупахіна, Т. Потапчук, А. Лякішева, А. Шевцов, виокремлюючи підсилення практико-зорієнтованого характеру підготовки з фокусом на особистісний розвиток, самореалізацію, самовдосконалення, здатності до навчання упродовж життя.

Особливості формування soft-skills у професійній підготовці вчителів-логопедів обґрунтовувала Г. Мицик, стверджуючи, що така підготовка зумовлена вимогами сьогодення та сприятиме у подальшому конкурентоздатності фахівців, вмінню працювати в команді, побудові ефективної партнерської взаємодії з колегами та батьками вихованців, дозволить приймати рішення в критичних ситуаціях [2].

Про важливість формування soft-skills у професійній підготовці здобувачів вищої освіти та урізноманітнення форм і методів набуття таких навичок наголошували Т. Кочубей, Ю. Ткачук та М. Цілина, виокремлюючи та узагальнюючи найефективніші практики взаємодії. Т. Кочубей та Ю. Ткачук обґрунтовують ключові методи розвитку навичок soft-skills: самонавчання (моделі ефективної діяльності); пошук зворотнього (позиціонування власного досвіду); коуч (наставництво); ситуативні тренінги; кейс-методи; дуальна освіта [1].

Обґрунтовуючи необхідність провадження практик міжособистої взаємодії в системі професійної підготовки вчителів-логопедів, Г. Мицик наголошує на упровадженні інтерактивних методів у освітнє середовище закладу вищої освіти, зацентрованих на формування soft-skills у процесі професійної підготовки, виокремлюючи три групи інтерактивних методів: дискусійні (можливість обговорення проблемних ситуацій); ігрові (моделювання професійної діяльності); тренінгові (коуч-технології) [2].

Для формування soft-skills в закладі вищої освіти актуальним є впровадження активних практик взаємодії у форматі практико-орієнтованої програми професійної підготовки з включенням професійних коуч-тренінгів до реалізації яких залучити фахівців-практиків. Така реалізація практико-орієнтованого навчання надаватиме можливість здобувачам вищої освіти паралельно опановувати як загальні та спеціальні фахові компетентності, так і набувати навичок soft-skills, спрямованих на розвиток емоційного інтелекту, формування командної взаємодії, лідерських якостей, здатності управляти своїми емоціями та ідентифікувати емоції комунікативних партнерів, приймати рішення та брати на себе відповідальність, будувати безбар'єрну комунікативну стратегію.

Так, в межах реалізації освітньо-професійної програми «Спеціальна освіта» другого рівня вищої освіти за спеціальністю 016 Спеціальна освіта Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, введено освітній компонент «Тренінги професійного розвитку», що об'єднує цикл мотиваційних тренінгів, спрямованих на формування soft-skills. Програма підготовки включає тренінг-навчання з побудови безбар'єрного ефективного комунікативного партнерства (комунікативне партнерство; комунікативні стратегії; бар'єри спілкування за Джуліаном Трежерем; невербальна комунікація; мотиви та стимули комунікативної взаємодії; комунікативний менеджмент; ефективна комунікація); формування школи лідерства та командної взаємодії (ефективний менеджмент; управління якістю професійної діяльності; ситуативне управління та лідерство; організація командної взаємодії; психологія команди; моделювання лідерських якостей; соціальний інтелект.

Отже, впровадження практико-орієнтованого характеру професійної підготовки здобувачів вищої освіти з моделюванням методів партнерської взаємодії при реалізації освітніх компонентів та організація і провадження тренінгових коучів дозволить розширити комунікативні та лідерські можливості майбутніх професіоналів, забезпечить їх стійкими індикаторами успішності: новими ідеями, нестандартними методиками, інноваційними стратегіями,

формуватиме фахівця нової генерації, здатного до ефективної взаємодії в нових суспільних викликах.

Список використаних джерел

1. Кочубей Т., Ткачук Ю. Соціальні навички *soft skills* у системі компетентностей майбутніх соціальних працівників. *Соціальна робота та соціальна освіта*. 2021. Вип. 2(7). С. 42–50.
2. Мицик Г. М. Використання інтерактивних методів навчання для формування *soft skills* у здобувачів спеціальності 016.01 Спеціальна освіта (Логопедія). *Наука III тисячоліття : пошуки, проблеми, перспективи розвитку : матеріали V Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (21–22 квітня 2021 р., м. Бердянськ)*. Бердянськ: БДПУ, 2021. С. 96–99.
3. Федорович Л. О. Аналіз теорії і практики підготовки вчителя-логопеда до професійної діяльності в умовах розбудови національної освіти. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. Кам'янець-Подільський: Вид-во ПП Медобори-2006, 2012. Вип. III. С. 254–263.
4. Цілина М. Формування *soft skills* і компетенцій у здобувачів вищої освіти як підґрунтя адаптації майбутніх фахівців до професійної діяльності. *Український журнал з бібліотекознавства та інформаційних наук*. 2023. Вип. 11. С. 156–166.
5. Чупахіна С., Потапчук Т., Лякішева А. Підготовка майбутніх учителів-логопедів до педагогічної діяльності в умовах інклюзивного освітнього середовища. *Академічні студії. Серія (Педагогіка)*. 2022. Вип. I. С. 159–166.
6. Lippman L. H., Ryberg R., Carney R., Moore K. A. *Workforce Connections: Key "Soft Skills" that Foster Youth Workforce Success: Toward a Consensus Across Fields*. URL: https://www.youthpower.org/sites/default/files/YouthPower/resources/Workforce_Connections_Key_Soft_Skills_and_Appendices.pdf (дата звернення: 8.04.2024).

ПРИЛУЦЬКА Діана,
411-СО група

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник

ПЕХАРЄВА Альона,

Кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології
та інклюзивної освіти

КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ

Відомо, що діти з розладами аутистичного спектру характеризуються специфічністю розладів комунікації, мотивації, поведінки. В основі успішності інклюзії таких дітей є розуміння суті даного порушення і вибір педагогічних

методів для їх навчання і соціалізації. Більша частина дітей з аутизмом, на відміну від дітей з іншими психофізичними порушеннями, можуть успішно навчатися за загальною шкільною програмою. Нині багато авторів говорять про цінність розвитку моделі інклюзивної освіти. Для дітей з розладами аутистичного спектра інклюзивна освіта є рушійною силою інтегрування у звичайне соціальне середовище та виробленню в дітей належних соціальних навичок, вона робить дитяче середовище чутливим до дітей з розладами, вчить толерантності, допомозі, взаємовідносинам. На думку науковців, забезпечення спілкуванням є важливим аспектом для дітей з аутизмом. Наголошується на тому, що комунікативні навички таких дітей найуспішніше формуються в разі надання дитині можливості навчання взаємодії на власному досвіді за підтримки найближчого оточення.

Вчені наголошують, що діти з розладами аутистичного спектру є неконтактними, що проявляється у порушенні всіх форм довербального (експресивно-мімічного, предметно-дійового) та вербального спілкування. Порушення процесу спілкування при аутизмі проявляється переважно у гіпокомунікативності (зниження цікавості до довкілля, уповільнення у встановленні вербальних і невербальних контактів, відсутність у створенні висловлювати свої бажання) або, навпаки, у надлишковій гіперемоційності, розгальмованості.

Аутизм насамперед пов'язаний з розладами емоційно-поведінкового спектру і виявляється як порушення можливості встановлювати адекватні афективні зв'язки. Взаємодія носить нестійкий та ситуативний характер. Труднощі можуть бути менш вираженими в спілкуванні з дорослими, і більш очевидними в контактах з іншими дітьми, причому спілкування з молодшими або старшими за віком дітьми проходить легше, ніж з однолітками, під час взаємодії з якими спостерігається ігнорування, «занурення» у себе, споглядання з боку [1].

Чим більший рівень загального психічного розвитку дитини, тим більшу роль в спілкуванні відіграють емоційно-комунікативні процеси. Особливе

значення це має для дітей з розладами аутистичного спектра у грі з однолітками, за допомогою якої здійснюються й взаємовідносини дітей аутистів з ровесниками. За даними К.Островської, в процесі ігрової діяльності відбувається взаємодія дитини з навколишнім середовищем, під час якої відбувається її пізнання, засвоєння культурно-історичного досвіду і формування дитячої особистості. Специфіка ігрової діяльності полягає в тому, що її продуктивність визначається міжособистісним спілкуванням [1].

Порушення комунікації у дітей з розладами аутистичного спектру пояснюються недостатнім розвитком первинних структурних порушень та нерівномірністю розвитку передумов спілкування і вторинну втрату регулятивного впливу спілкування на мислення та поведінку в цілому. Відомо, що діти з аутизмом не розвивають дослідної поведінки, їх не радує новизна, відсутнє прагнення подолати труднощі. І, звичайно одним з основних ознак недостатнього розвитку розвитку форм поведінки є труднощі спілкування навіть у найпростіших формах тактильного, голосового, очного контакту. Наразі, досвід багатьох дослідників показує, що при успішному ході психокорекційної роботи молодший школяр налагоджує виборчі емоційні зв'язки і показує глибоку зацікавленість в контакті.

Порівнюючи дітей з розладами аутистичного спектру і дітей із нормою розвитку в експериментальному дослідженні Б. Хермелин и О. Коннор (1970) пред'являли їм зображення осіб і геометричних форм, а діти могли вибирати на який екран дивитися. Було показано, що аутичні діти, як і всі інші, вважають за краще зображення особи, більш того, вважають за краще реальне обличчя, а не фотографію, але дивляться вони в обличчя коротше і частіше зосереджуються на тлі картини

Соціальним стимулом є обличчя людини, і як зазначають науковці, воно для дитини з розладами аутистичного спектру є значущим і привабливим, як і для інших дітей, а ось відведення очей настає швидше. Серія досліджень Хатт, Хатт і Онстед (1964, 1965) виявила, що уникнення зорового контакту знаходиться в зворотній залежності з рівнем психологічного збудження.

Tinbergen (1972), J. Richer (1978) висловлюють думку, що зниження порогу дискомфорту, що викликає уникнення соціальних стимулів, може бути центральним дефіцитом при аутизмі. Про те, що перенасичення викликає найсильніший соціальний стимул говорить і те, що найважче цій дитині зосередитися на очах людини, Langdell (1978) дослідив, що аутичні діти використовують незвичайні орієнтири в розпізнаванні фотографій осіб однокласників. Якщо для дитини із нормативним розвитком верхня частина обличчя, особливо очі, більш важливі для розпізнавання, то діти з розладами аутистичного спектру орієнтуються на його нижню частину.

Аналізуючи навички комунікації дітей з розладами аутистичного спектру необхідно розглядати й навички соціалізації та гри, без яких дитина молодшого шкільного віку не зможе спілкуватися з оточуючими, навчитися займатися функціональною діяльністю, а отже опиниться у обмеженому середовищі, що не сприяє її розвитку. Розвиток ігрової поведінки дітей з аутизмом є важливою основою їх включення до соціальної взаємодії, коли дитина навчається сприймати інших людей, реагувати на інструкції, узгоджувати власні дії з діями дорослого та однолітками, очікувати власної черги, допомагати та отримувати допомогу, приймати на себе певні ролі.

Список використаних джерел:

1. *Базима Н. В. Особливості емоційно-вольової сфери у дітей з аутистичними порушеннями / Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. Вип. 21. С. 6-11.*
2. *Зайченко Г. Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Вип. 4(2). С. 122-131.*
3. *Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.*
4. *Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навчальний посібник для вищих навчальних закладів / В. В. Тарасун, Г. М. Хворова. К.: Наук. світ, 2004. 103 с.*

СИРОВАТСЬКА Єва,
411-СО група
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник
ПЕХАРЄВА Альона,
Кандидат психологічних наук, доцент,
завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології
та інклюзивної освіти
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР

ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНОЇ АДАПТАЦІЇ ДО УМОВ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ ДІТЕЙ З АУТИСТИЧНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

На даний момент дитячий аутизм розглядається як особливий тип порушення психічного розвитку. У дітей з аутизмом спостерігається порушення розвитку засобів комунікації, а також порушення розуміння та засвоєння соціальних навичок. Спільними рисами для дітей з розладами аутистичного спектру є афективні проблеми і труднощі у встановленні активних відносин з соціальним оточенням, які визначають їх установки на збереження сталості в навколишньому і стереотипність власної поведінки. Саме через це, аутизм все частіше розглядається не як окреме порушення, а як розлад, що характеризується широким спектром порушень (РАС) [3]

Особливої допомоги потребують діти з аутизмом, які мають складні симптоми соціальних, комунікативних і поведінкових порушень. Для цих дітей характерні відхід у себе, відчуженість, нестійкість уваги, часте відволікання, наявність моторних і вербальних стереотипів, обмеженість інтересів, порушення поведінки. Як відомо, при аутизмі діти випадають з соціальної взаємодії. Багато в чому це обумовлено тим, що вони не розуміють емоцій оточуючих людей, є соціально незрячими [4].

Для дітей з розладами аутистичного спектру характерні стереотипні, повторювані дії, які можуть придбати ритуальний, стійкий характер. Ритуальні

дії дітей з аутизмом звертають на себе увагу незграбністю. Аутичні діти фактично весь час знаходяться в стресових ситуаціях через нерозуміння того, що відбувається, і через те, що оточуючі не розуміють їх дій. Стереотипна поведінка при аутизмі – це реакція організму на тривогу і стрес [1].

Особливості соціально-психологічної адаптації дітей з розладами аутистичного спектру мають вивчатися спеціалістами, через необхідність цих знань у педагогічній та психологічній практиці. Необхідність зумовлюється своєрідністю та специфічністю психосоціального розвитку таких дітей, і, особливо, труднощами у встановленні ними стосунків з оточуючими та успішної соціальної взаємодії (Н. Андрєєва, Н. Базима, Г. Олей, К. Пірс, Т. Скрипник, С. Тортора, Е. Шоплер, І. Шпіцберг, Р. Шрамм, Д. Шульженко та ін.). У цьому контексті, особливої уваги заслуговує вирішення питання соціально-психологічної адаптації дітей з аутистичними порушеннями у молодшому шкільному віці. Саме в цей період, взаємодія дитини з однолітками та дорослими допомагає формувати спектр першорядних здатностей для встановлення, підтримки і налагодження міжособистісних стосунків дитини з аутистичними порушеннями із оточуючими.

Використання індивідуального підходу, яке передбачено інклюзивним навчанням, стає методологічною основою для перегляду, переробки та модернізації психолого-педагогічної допомоги для дітей з аутистичними порушеннями, розвиток яких характеризується наявністю складних та специфічних особливостей. Діти з розладами аутистичного спектру зазнають чималих труднощів під час адаптації до умов навчального закладу, що стає значною перешкодою для процесу їх соціалізації, і є причиною їх штучної ізоляції, а також ускладнює розкриття їх внутрішнього потенціалу.

Численні дослідження психосоціального розвитку дітей із розладами аутистичного спектру. Встановлено, що для цієї категорії дітей характерні: неспроможність регулювати увагу іншої людини під час взаємодії; нездатність слідкувати за напрямом зосередження уваги іншої особи; відсутність вказівного жесту, що є бажаним для дитини; складнощі у наслідуванні дій за зразком;

складнощі в упізнанні та тлумаченні змісту емоційних станів особи з якою дитина взаємодіє; наявність нерівномірної та мінливої сенсорної чутливості, яка проявляється у процесі сприймання та обробки інформації про навколишній світ; складнощі в опануванні сюжетно-рольовою грою, через нездатність до використання предметів-замінників; нездатність передбачати наміри та прихований сенс, який може закладати партнер по взаємодії; складнощі у формуванні образу «Я» та суцільного образу об'єктів навколишнього світу; порушення емоційної сфери тощо [2].

На основі аналізу наукових джерел, ми можемо визначити, що соціально-психологічна адаптація дітей молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру – це процес та результат засвоєння дитиною з розладами аутистичного спектру соціально прийнятних форм поведінки, стосунків і взаємодії з однолітками та дорослими, засвоєння нової соціальної ролі, яка відповідає молодшому шкільному віку та допомагає розкриттю її внутрішнього потенціалу.

На основі аналізу та подальшої розробки дослідження Г.Супрун, стосовно особливостей соціально-психологічної адаптації дітей з аутистичними порушеннями, ми можемо визначити, що структура соціально-психологічної адаптації молодших школярів з розладами аутистичного спектру до умов інклюзивного навчання складається з двох компонентів, які взаємопов'язані між собою:

1. соціально-психологічний, який передбачає врахування соціально-психологічних особливостей дітей з аутистичними порушеннями під час роботи з такими дітьми, процесу їх навчання, та процесу складання ІІР, та має такі показники:

1. сформованість міжособистісних стосунків;
2. виконання соціальної ролі;
3. соціальна взаємодія з дорослим;

2. індивідуально-психологічний, який передбачає врахування індивідуальних особливостей конкретної дитини, та має такі показники:

- психоемоційний стан;
- ступінь аутистичних проявів;
- індивідуальна діяльність;
- здатність ідентифікувати себе за фотографічним зображенням.

Відповідно до визначених механізмів, ми можемо визначити чинники процесу соціально-психологічної адаптації: соціальні – ті, що обумовлені зовнішніми факторами та психологічні – ті, що обумовлені внутрішніми факторами.

В результаті процесу соціально-психологічної адаптації діти молодшого шкільного віку з розладами аутистичного спектру досягають певного рівня соціально-психологічної адаптованості, якому відповідає певний стан: стан дезадаптованості; стан умовної адаптованості або стан адаптованості.

Список використаних джерел:

1. *Базима Н. В. Особливості емоційно-вольової сфери у дітей з аутистичними порушеннями / Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2012. Вип. 21. С. 6-11.*
2. *Зайченко Г. Д. Формування комунікативних навичок у дітей з розладами аутичного спектра шляхом використання ігрових прийомів / Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови. 2013. Вип. 4(2). С. 122-131.*
3. *Островська К. О. Аутизм: проблеми психологічної допомоги. – Львів: Видавничий центр ЛНУ імені Івана Франка, 2006. 110 с.*
4. *Тарасун В. В. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом: навчальний посібник для вищих навчальних закладів / В. В. Тарасун, Г. М. Хворова. К.: Наук. світ, 2004. 103 с.*

ЧИЖ Тая,
студентка групи 511 СО
КЗ «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник
ПЕХАРЄВА Альона, завідувач
кафедри, кандидат психологічних наук,
доцент корекційної освіти та
спеціальної психології
КЗ «Харківська гуманітарно-
педагогічна академія» ХОР

ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У НАВЧАННІ ДІТЕЙ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

Сучасний світ переживає еру, де інформаційні технології визначають темпи розвитку і функціонування всіх сфер життя. Однією з найбільш важливих сфер, що відчуває вплив цих технологій, є освіта. У зв'язку зі стрімким розвитком технологій в сучасному світі освітній процес зазнає значних змін. Інформаційні технології відіграють ключову роль у цьому процесі, впливаючи на всі аспекти навчання та викладання. Інформаційні технології швидко входять у сферу освіти, змінюючи її обличчя.

Інформатизація освітнього процесу в сучасному світі є невід'ємною складовою розвитку суспільства. Вона дозволяє оптимізувати навчальний процес, забезпечуючи доступ до інформації, сприяє активній участі учнів у власному навчанні та розвитку критичного мислення.

Нині помітно збільшилася кількість досліджень, присвячених використанню інформаційно-комунікаційних технологій у навчальному процесі. Цій темі в Україні приділяється увага таких вчених, як В.Ю. Биков, Я.В. Булахова, О.М. Бондаренко, В.Ф. Заболотний, Г.О. Козлакова, О.А. Міщенко, О.П. Пінчук, О.В. Шестопап та інші.

Роль викладача у цьому контексті дійсно зазнає змін. Він перестає бути єдиним джерелом знань і авторитарною фігурою, що передає інформацію. Замість цього педагог стає керівником, який сприяє саморозвитку учнів та

використанню різноманітних джерел інформації. Це означає, що вчителі повинні бути готові допомагати учням у пошуку та оцінці інформації.

Традиційні педагогічні методи також мають своє місце і значення в освіті. Вони забезпечують чітку організацію навчального процесу та сприяють систематизації знань. Крім того, особистість педагога та його спілкування з учнями можуть мати великий вплив на навчальний процес і мотивацію [4].

Навчання осіб з особливими освітніми потребами часто не є ефективними за використання традиційних методів, тому потрібно впровадження специфічних інноваційних методик навчання та виховання. Використання інноваційних технологій спрямоване на розвиток навичок мотивації, самостійного орієнтування в інформації, формування творчого та нетрадиційного мислення, а також нарощування потенціалу дітей за рахунок максимального виявлення їх природних здібностей.

З огляду на це, методи викладання і навчання в інклюзивному оточенні повинні бути придатні для відповіді на потреби різних учнів, і одним з найбільш ефективних є організація навчального процесу таким чином, щоб забезпечити ефективний навчальний досвід для кожного учня. Таке навчання передбачає доступ до освітньої програми для учнів з особливими освітніми потребами, необхідну підтримку, успішне засвоєння навчального матеріалу та досягнення максимально можливих результатів для кожного з них. [1].

В умовах дистанційного навчання, доступ до освітніх матеріалів забезпечується через інтернет, що регламентується особливостями розвитку дитини з порушеннями інтелекту.

Один з ключових напрямів розвитку інформатизації освіти полягає у використанні нових комп'ютерних технологій. Інтерактивність, підвищення ефективності навчання та можливість отримання зворотного зв'язку - це лише деякі з переваг, які забезпечують ці технології, що призвело до необхідності їх впровадження в різноманітні сфери людської діяльності, зокрема в освіті та професійній підготовці.

Поняття інформаційної технології було додано до елемента комунікації і з'явилося у 1980-х роках. ІКТ можна розглядати як педагогічну технологію, оскільки її можливості широко використовуються в освітньому процесі. Будь-яка освітня технологія є інформаційною, оскільки основою процесу навчання є отримання та перетворення інформації. [5, с. 118-120].

Значимість та необхідність впровадження інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) у процес навчання підтверджується міжнародними експертами та вченими. ІКТ охоплюють всі аспекти життєдіяльності людини, проте їх найбільший позитивний вплив, мабуть, виявляється у сфері освіти, оскільки вони відкривають нові можливості для впровадження абсолютно нових методів навчання та викладання [3, 6].

Основні переваги використання інформаційних технологій у навчанні дітей з інтелектуальними порушеннями включають:

1. Візуальність і взаємодія: Інформаційні технології надають можливість візуального представлення навчального матеріалу у формі графіків, діаграм, відео та інших візуальних засобів. Це може сприяти кращому сприйняттю та розумінню матеріалу дітьми з інтелектуальними порушеннями.

2. Індивідуалізація навчання: Завдяки інформаційним технологіям, навчання може бути адаптоване до потреб та здібностей кожного учня. Вчитель може налаштувати рівень складності, швидкість та інші параметри навчальної програми, щоб забезпечити оптимальне навчання кожного учня.

3. Розвиток критичного мислення та самостійності: Інформаційні технології надають дітям можливість активно взаємодіяти з навчальним матеріалом, розвивати навички критичного мислення, рішення проблем, творчого мислення та самостійності. Наприклад, використання комп'ютерних програм або мобільних додатків може допомогти дітям з інтелектуальними порушеннями розвивати свої когнітивні навички.

4. Мотивація та зацікавлення: Інформаційні технології можуть бути привабливими та захоплюючими для дітей з інтелектуальними порушеннями, що може сприяти підвищенню їх мотивації та зацікавлення у навчанні.

Використання ігор, анімації та інших форм розваги може зробити навчання цікавим та приємним дітям з інтелектуальними порушеннями.

5. Забезпечення доступності: Інформаційні технології надають можливість дітям з інтелектуальними порушеннями отримати доступ до навчального матеріалу незалежно від часу та місця. Завдяки онлайн платформам та електронним додаткам, діти з інтелектуальними порушеннями можуть навчатися вдома або в інших зручних для них умовах.

6. Комп'ютерні ігри - це потужний резерв в ігротерапії. Ігри повинні бути не тільки елементом розваги, а й тренуванням ряду емоційних, психічних і моторних функцій. Вони дозволяють моделювати різні стани, як сенсорні, так і емоційні, тренують координацію, рух, включають механізм «око-рука». Ігри сприяють формуванню таких якостей, як ухвалення рішення, подолання страху перед непередбаченими обставинами. [2, 7].

Таким чином, інформаційні технології мають ключове значення у сучасному освітньому процесі, сприяючи підвищенню якості, доступності та ефективності навчання, у тому числі навчання дітей з ООП. Впровадження таких технологій у навчальні програми допомагає підготувати молоде покоління до життя в інформаційному суспільстві та розвитку критичного мислення та навичок, необхідних для успішної кар'єри у цифровій епосі. Інформатизація освіти наряду з традиційними педагогічними методами може забезпечити ефективний і всебічний розвиток особистості та підготовку кваліфікованих фахівців, які зможуть успішно функціонувати в сучасному інформаційному суспільстві.

Інформаційні технології у сучасному освітньому процесі має велике значення. Адже ІТ-технології забезпечують можливість навчання в будь-який час та з будь-якого місця, що особливо важливо для людей з обмеженими можливостями чи скрутними життєвими обставинами. Інтерактивність та мультимедійність навчальних матеріалів стимулюють зацікавленість учнів та полегшують засвоєння складних концепцій. Застосування програмного забезпечення для адаптації навчання до індивідуальних потреб учнів сприяє

збільшенню ефективності освітнього процесу та підвищенню успішності навчання. Використання технологій в навчанні допомагає учням розвивати навички аналізу, критичного мислення та розв'язання проблем, що є важливими в нинішньому інформаційному суспільстві. Сучасні інноваційні технології дозволяють кожній дитині залишатися самою собою, не відчувати незручності, образи від порівняння з іншими учасниками групи, класу та просуватися в розвитку відповідно до своїх природних можливостей.

Список використаних джерел

1. *Войтко В. Навчання і виховання дітей з особливими потребами: сучасні підходи. Кропивницький: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2016 р.*
2. *Гета А.В., Заїка В.М., Коваленко В, В. та ін. Сучасні засоби ІКТ підтримки інклюзивного навчання : навчальний посібник. Полтава: ПУЕТ, 2018.*
3. *Диха М. В. Роль інформаційних технологій у системі освіти під призмюю сучасних реалій. Хмельницький: Вісник Хмельницького національного університету 2011. № 2, Т. 3.*
4. *Коваль Т.І. Підготовка викладачів вищої школи: інформаційні технології у педагогічній діяльності: навч.-метод. посіб. Київ: Вид. центр НЛУ, 2009. 380 с.*
5. *Любович А. А. Сучасні інформаційні технології в освіті. Інформатика та інформаційні технології: студ. наук. конф. Одеса: ОНЕУ, 20 квітня 2015. С.118-120.*
6. *Радіонова Н. Й. Значення сучасних інформаційних технологій в освітньому процесі. Київ. 2014.*
7. *Самсонов В. В. Методи та засоби Інтернет-технологій: навч. посіб. Харків: Компанія СМІТ, 2008. 264 с.*

ДОБРОМІРСЬКА Вікторія,
*студентка групи СОЛ-21 Прикарпатського
національного університету імені Василя Стефаника
Науковий керівник: ЛУКАЧОВИЧ Галина,
асистентка кафедри логопедії та інноваційних
технологій в інклюзії Прикарпатського
національного університету імені Василя Стефаника*

ІГРОВІ ТЕХНОЛОГІЇ ДЛЯ ДИФЕРЕНЦІАЦІЇ ЗВУКІВ

За даними МОН, діти з порушеннями мовлення становлять більшість дітей з порушеннями розвитку [2]. Крім того, відомо що у дітей з особливими освітніми потребами часто є порушення мовлення і/чи комунікації. Мовлення -

це не лише інструмент спілкування, але й важливий фактор, що впливає на формування особистості дитини. порушення мовлення тою чи іншою мірою негативно впливає на весь психічний розвиток дитини, відображаються на її діяльності, поведінці. Важливим етапом корекції порушень мовлення є диференціація звуків.

Під диференціацією звуків розуміють розрізнення пари звуків однієї артикуляційної групи. Перед постановкою парного (м'якого, дзвінкого) звука в дітей виробляється узагальнююче уявлення про певні диференціальні ознаки на парах звуків, що добре вимовляються (Савченко М.). Тобто, диференціація звуків проводиться з урахуванням знань і вмінь протиставляти їх за твердістю і м'якістю. Диференціація звуків розглядається як опрацювання певних диференційних ознак, за якими протиставляються всі однотипні пари, тоді узагальнюючі уявлення про певну диференційну ознаку є надійним засобом запобігання плутанню близьких звуків і букв [6, с. 39].

Гра, як провідний вид діяльності дошкільників застосовується в логопедичній роботі. Проблему використання ігрових технологій для автоматизації та диференціації звуків вивчали (Гаврилова Н., Савченко М, Савінова Н., Рібцун Ю., Шеремет М. та ін.).

Ігрові технології ефективно поєднують у собі різні методи, прийоми, режим роботи, алгоритми дій на основі гри. До ігрових прийомів, що сприяють диференціації звуків мовлення відносять:

1) створення наочно-образної ситуації, що стимулює вимову конкретних звуків мовлення [1] (ліс шумить – ш-ш-шш, а жук летить - ж-ж-жжж; змія сипить с-с-ссс, а комарик летить з-з-зззз та ін);

2) використання динамічного руху різними частинами тіла, який демонструє основні особливості відмінності артикуляції даних звуків мовлення (“змія повзе с-с-ссс” – діти присідають, руки у них знаходяться внизу, а потім поступово встають і розводять руки в сторони та додають голос “прилетів комарик- з-з-ззз” і вимовляють одночасно “с” тихо, а потім усе голосніше і голосніше “з”);

3) емоційної стимуляції вимови фонем (для цього використовують віршований супровід, неочікувану ситуацію, образне уявлення дітей тощо) [1].

4) використання нейроігр (на звук “с” 2 пальці “зайчик” , на звук “з” “кільце”);

5) застосування елементів логоритміки (під ритмічну музику проспівувати звуки, склади слова, плескаючи по столу на звук “с” і в долоні на звук “з”).

Сучасний стан розвитку інформаційно-комунікаційних технологій вимагає їх активного включення в корекційний процес. Використання онлайн ігрових технологій у роботі з дітьми для диференціації звуків має ряд переваг:

- Онлайн ігри роблять процес навчання цікавим та захоплюючим, що сприяє підвищенню мотивації дітей до виконання завдання.

- Інтерактивні елементи та візуальні ефекти роблять ігри динамічними та привабливими для дітей.

- Існує багато ресурсів, де можна легко підібрати чи створити завдання та вправи відповідно до індивідуальних особливостей, потреб та уподобань кожної дитини.

- Ігри є доступними та зручними для використання.

Використання ігрових технологій для диференціації звуків у дітей повинно ґрунтуватися на певних дидактичних принципах:

1. Доступність мовного матеріалу під час гри: завдання та вправи мають відповідати віковим особливостям дітей та рівню їх мовленнєвого розвитку. Використовувати прості та зрозумілі слова, фрази та речення. Ускладнювати завдання поступово, переходячи від елементарних до більш складних.

2. Послідовність: Систематично й послідовно тренувати всі аспекти диференціації звуків: артикуляцію, слухове сприйняття, фонематичний аналіз та синтез. Переходити від найпростіших вправ до творчих завдань, які потребують більшої мовної активності.

3. Домінуюча роль дорослого (логопеда/вихователя/когось із батьків). Дорослий має чітко організувати ігровий процес, пояснювати правила та

завдання, контролювати правильність виконання вправ. Створювати атмосферу емоційної підтримки та заохочувати дітей до активної участі в іграх.

4. Обмеження в часі і дотримання гігієнічних вимог.

Для створення інтерактивних комп'ютерних ігор можна скористатися безкоштовними платформами: *Всеосвіта*, *На урок*, *Flippity*, *Learningapps*, *Liveworksheets*, *GoogleКлас*, *Kahoot*, *Genial*, *Tinytap* та ін. або *MS PowerPoint* [4].

Learningapps <https://learningapps.org/> – онлайн-сервіс, який дозволяє створювати інтерактивні вправи, з різноманітних предметів, включаючи диференціацію звуків. На платформі доступна велика бібліотека готових вправ, які можна використовувати або змінювати відповідно до потреб.

Kahoot <https://kahoot.com/> - це платформа для створення інтерактивних вікторин та ігор. Тут можна створити вікторини з питаннями, зображеннями та відео для диференціації звуків.

Wordwall <https://wordwall.net/uk-us/community/wordwall> - це платформа для створення інтерактивних стінок слів, кросвордів, ігор-пазлів та інших завдань.

Liveworksheets <https://www.liveworksheets.com/> - це платформа для створення інтерактивних робочих аркушів. Можна створювати та завантажувати робочі аркуші з різними завданнями.

Отже, для досягнення диференціації звуків важливо правильно підбирати ігри відповідно до віку дитини, рівня розвитку мовлення та характеру мовленнєвого порушення. Також важливо, щоб ігрові технології використовувалися в поєднанні з традиційними методами диференціації звуків мовлення.

Список використаної літератури

1. Гаврилова Н. *Методика формування та стимуляції вимови фонем. Актуальні питання корекційної освіти*. Випуск 13. 2019. С 18-26.
2. *Держкомстатистика. Дошкільна освіта в Україні*. URL: https://www.ukrstat.gov.ua/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_u/dosh_osvit/arch_dosh_osv.htm
3. Крупіна Л. В., Лисенко Т. І. *Електронні дидактичні ігри як засіб адаптації випускників ЗДО до навчання в умовах НУШ. Дитинство XXI століття: інноваційна освіта: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (Кременчуцький педагогічний коледж імені А. С. Макаренка) Кременчук 2018. С. 91-93*
4. Лукачович Г.О. *Доцільність використання комп'ютерних ігор природничо-екологічного змісту для розвитку дошкільників з загальним недорозвиненням мовлення. Актуальні проблеми формування творчої особистості педагога в контексті наступності дошкільної та початкової*

освіти: збірник матеріалів VI міжнародної науково-практичної інтернет-конференції (Вінниця, ВДПУ імені Михайла Коцюбинського, 6-7 липня 2022 р.) / за ред. Н.О. Пахальчук; О.П. Демченко; Вінницький державний педагогічний університет імені Михайла Коцюбинського, факультет дошкільної і початкової освіти імені Валентини Волошиної. Вінниця: ТОВ "Меркьюрі-Поділля", 2022. Вип. 11. 675 с. С. 424-428

5. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ. Теорія і практика сучасної логопедії: зб. наук. пр. К. 2004. Вип. 1. С. 150–165

6. Савченко М. А. Методика виправлення вад вимови фонем у дітей: посібник. 3-тє вид., доповн. Тернопіль: Навчальна книга. Богдан. 2011. 159 с.

ШПАК Анна

студентка групи 411 со КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна академія» ХОР
Науковий керівник

БРОВЧЕНКО Анастасія, кандидат
психологічних наук, доцент,
старший викладач кафедри корекційної
освіти та спеціальної психології,
КЗ «Харківська гуманітарно-педагогічна
академія» ХОР

МОРАЛЬНІ ПЕРЕКОНАННЯ ЯК ОСНОВА СОЦІАЛЬНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ УЧНІВ З ЗПР

У сучасному суспільстві проблеми соціальної адаптації дітей зі затримкою психічного розвитку є однією з актуальних та складних проблем, з якими стикаються багато шкіл та спеціалізованих установ. Ця категорія дітей часто зазнає труднощів у спілкуванні та взаємодії з оточуючим середовищем, що може суттєво обмежувати їхній соціальний розвиток та повсякденну життєву діяльність. Ці діти потребують особливої уваги у розвитку моральних переконань та соціальних компетентностей[2]. Однією з ключових складових успішної адаптації дітей зі затримкою психічного розвитку є розвиток їхніх моральних переконань та соціальних компетентностей.

Моральні переконання відображають систему цінностей та норм, які керують поведінкою людини у суспільстві. Для дітей зі затримкою психічного розвитку розвинуті моральні переконання можуть стати важливим чинником успішної соціальної адаптації, сприяючи формуванню адекватної поведінки та

взаємодії з іншими людьми. Однак, через особливості їхнього розвитку, ці діти можуть зазнавати труднощів у розумінні моральних норм та вчинків, що ускладнює їхню соціальну адаптацію та взаємодію з оточуючими.

Метою даного дослідження є вивчення зв'язку між розвитком моральних переконань та соціальних компетентностей учнів зі затримкою психічного розвитку та розробка рекомендацій для практичних заходів з їх підтримки та розвитку. Для досягнення цієї мети буде проведено аналіз наукових досліджень у галузі психології та педагогіки, а також емпіричні дослідження, що дозволить з'ясувати особливості розвитку моральних переконань та соціальних компетентностей у цій категорії дітей.

Такий підхід дозволить нам отримати глибше розуміння проблеми та розробити ефективні стратегії впливу на розвиток моральних та соціальних навичок учнів зі затримкою психічного розвитку.

Проблемою розвитку соціальної компетентності займалися багато світових та вітчизняних науковців: А. Аргайл, М. Адлер, Й. Борковський, П. Берельсон, Н. Борбич, І. Зарубінська, А. Гольдштейн, М. Гончарова-Горянська, Є. Коблянська, Д. Коннелл, А. Мацак, О. Московчук, Д. Равен, Н. Сивак, Н. Борбич, І. Зарубінська, М. Гончарова-Горянська, Л. Лепіхова, Є. Цетліна та інші. Останнім часом цьому питанню приділяється все більше уваги. Наприклад, польський вчений Я. Борковський стверджує, що «розвиток соціальної компетентності визначає якість людського існування» [1, с. 6]. А науковці С. Вілсон та М. Ліпсі провели кілька досліджень і дійшли наступних висновків: «розвиток соціальної компетентності зменшує прояви соціально неприйнятної поведінки, яка все частіше зустрічається у молодіжному середовищі». Дослідження Лінн Е. Пелко показало, що «розвиток соціальної компетентності соціальними працівниками все більше стає проявом сучасного суспільства». У дослідженні Ковальчука (2019) було показано, що інклюзивні програми можуть значно полегшити соціальну адаптацію цих дітей[3].

Дослідження показують, що розвиток соціальних компетентностей у дітей зі затримкою психічного розвитку може бути суттєво обмеженим через їхні

низькі рівні морального розвитку. Недостатнє розуміння моральних норм та відповідальності може призвести до проблем у спілкуванні та взаємодії з іншими людьми.

Розвиток моральних переконань та соціальних компетентностей у дітей зі затримкою психічного розвитку може бути обумовлений різноманітними факторами, включаючи сімейне середовище, навчальну програму, підтримку спеціалізованих фахівців та інші аспекти оточуючого середовища. Для покращення розвитку моральних переконань та соціальних компетентностей у дітей зі затримкою психічного розвитку необхідно впроваджувати різноманітні та ефективні стратегії та методи виховання. Методи виховання, спрямовані на розвиток моральних якостей учнів зі затримкою психічного розвитку, повинні бути комплексними та зорієнтованими на їхні індивідуальні потреби[4].

Наприклад, можна організовувати спеціальні групові заняття, спрямовані на розвиток спілкування та взаємодії з однолітками. Під час таких занять діти можуть навчатися вирішувати конфлікти, встановлювати взаємозв'язки з оточуючими та розвивати навички співпраці. Крім того, ігрові та театральні методи можуть допомогти дітям краще зрозуміти моральні ситуації та реагувати на них адекватно. Гра та рольові ігри дозволяють дітям емпатизувати з іншими персонажами, зрозуміти їхні почуття та переживання, а також виробляти стратегії взаємодії у різних ситуаціях[5].

Додатково, створення дружнього та підтримуючого середовища в школі або громаді може стимулювати розвиток моральних якостей та соціальних навичок у дітей зі затримкою психічного розвитку. Інклюзивні програми, які забезпечують можливість взаємодії з різними партнерами та наставництво, можуть допомогти дітям здобути необхідні навички для ефективної комунікації та взаємодії в суспільстві.

Такі підходи до виховання можуть сприяти виробленню у дітей зі затримкою психічного розвитку моральних переконань та соціальних компетентностей, що є важливим для їхнього успішного інтегрування в суспільство та досягнення особистісного розвитку. Розробка та впровадження

таких методів виховання може допомогти покращити розвиток моральних переконань та соціальних компетентностей у дітей зі затримкою психічного розвитку, сприяючи їхній соціальній адаптації та підготовці до життя в суспільстві[6].

Розвиток моральних переконань та соціальних компетентностей у дітей зі затримкою психічного розвитку є складною, але надзвичайно важливою задачею.

Однак, розвиток моральних переконань та соціальних компетентностей у цієї категорії дітей може бути покращений за допомогою ефективних стратегій та методів виховання. Наприклад, групові заняття, ігрові та театральні методи, а також створення дружнього та підтримуючого середовища можуть допомогти дітям здобути необхідні навички для соціальної адаптації та взаємодії в суспільстві.

Зусилля вчителів, батьків та спеціалізованих фахівців у сфері освіти є вирішальними для успішного розвитку моральних переконань та соціальних компетентностей у дітей зі затримкою психічного розвитку. Послідовне впровадження цих підходів може сприяти поліпшенню якості життя цих дітей та їхньої успішної інтеграції в суспільство.

Таким чином, розвиток моральних переконань та соціальних компетентностей у дітей зі затримкою психічного розвитку вимагає комплексного підходу та спільних зусиль з боку всіх учасників навчального процесу.

Список використаних джерел

1. *Borkowski J. Podstawy Psychologii Społecznej / J. Borkowski. – Warszawa: DomWyd. Elipsa, 2003.*
2. *Гуреева, Л. Ю. (2018). Морально-етичний розвиток дітей зі затримкою психічного розвитку. Український педагогічний журнал, (1), 42-45.*
3. *Ковальчук, О. О. (2019). Соціальна адаптація дітей зі затримкою психічного розвитку в умовах інклюзивного навчання. Педагогічний альманах, (38), 134-139.*
4. *Петрова, Н. М. (2020). Моральний розвиток учнів зі затримкою психічного розвитку: проблеми та перспективи. Вісник психології та педагогіки, (15), 78-82.*

5. Чернишова, О. В. (2021). Ефективні стратегії виховання моральних якостей учнів зі затримкою психічного розвитку. *Науковий вісник Черкаського університету. Педагогічні науки*, (2), 91-97.

6. Шевченко, І. М. (2019). Методи впливу на моральний розвиток дітей зі затримкою психічного розвитку. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*, (11), 178-183.

ФОДЧУК Ганна,

*І курс ОР магістр, факультет управління
Науковий керівник – ШЕРЕМЕТА Л.М.
доктор мед. наук, професор*

ПРО ДЕЯКІ МЕТОДИКИ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ГІПЕРАКТИВНІСТЮ ТА РОЗЛАДОМ ДЕФІЦИТУ УВАГИ ТА ЇХ ПОЄДНАННЯ З ФАРМАКОТЕРАПІЄЮ

Поширеність розладу дефіциту уваги з гіперактивністю (РДУГ) серед дітей дошкільного та молодшого шкільного віку варіює, за різними літературними джерелами, від 5 до 10%. Причини появи розладу та патогенетичні механізми його розвитку до кінця не визначені, але на думку багатьох вітчизняних та зарубіжних вчених, вони полягають у затримці дозрівання функціональних систем головного мозку, яка зумовлює затримку формування вищих психічних функцій [1].

РДУГ визначають як хворобливий стан нервової системи дитини, що полягає в неповноцінності процесу гальмування і різкому переважанні процесу збудження (Н. Заваденко). Інші автори (О. Григоренко, Г. Моніна 2007) вважають, що РДУГ – це хронічний розлад поведінки, якому притаманні наступні клінічні ознаки: імпульсивність, порушення концентрації уваги та рухова занепокоєність. Корекцію і лікування синдрому проводять лікарі-неврологи та педагоги, а у випадку мовленнєвих порушень приєднується мовленнєвий терапевт (логопед). Медикаментозне лікування не рекомендоване для дітей дошкільного віку. Медикаментозне лікування є лікуванням першого вибору для школярів з важкою формою РДУГ (гіперкінетична форма). Залежно

від наявності супутніх захворювань, побічних ефектів і вибору пацієнта, дитині чи молодій особі можуть бути запропоновані метилфенідат, атомоксетин або дексамфетамін. Антипсихотичні препарати не рекомендуються для лікування у дітей і молодих людей. [2]

Мовленнєві порушення у гіперактивних дітей зустрічаються доволі часто у формі дисграфії та дислексії. Розвиток мовлення відбувається у процесі вдосконалення практичного використання мови у спілкуванні з іншими людьми. Водночас мовлення стає основою перебудови психічних процесів, знярядям мислення. Мовлення – це мова, яка функціонує в контексті індивідуальної свідомості. Воно характеризується відмінностями вимови, темпу, ритму, плавності та голосності. В різних людей воно має різну виразність, чіткість, точність, стиль, образність і емоційність. [3]

Серед різних видів мовлення для дітей найбільш притаманним і важливим є діалогічне мовлення. Діалогічне мовлення являє собою безпосереднє спілкування двох або більше осіб (бесіда, розмова тощо). Діалогічне мовлення не вимагає спеціальної підготовки з боку людини, є ситуативним, провадиться при емоційно-експресивному контакті в умовах взаємного сприйняття. Воно завжди супроводжується невербальними способами передавання інформації. Діалог є природним середовищем розвитку особистості. У розвинених формах діалог – не просто побутова ситуативна розмова; це багате думками свавільне контекстне мовлення, вид логічної взаємодії, змістовне спілкування [4].

Ми проводили дослідження з 9 дітьми, що мають діагностований РДУГ та мовленнєві порушення легкого ступеню. Заняття проводили за методикою Денисенко О.І. у формі гри-діалогу. Оцінювали результати за шкалою, наведеною у [5]. Під час проведення дослідження було встановлено, що в експериментальній групі високого рівня мовленнєвого спілкування в ігрових ситуаціях не виявлено у жодної дитини (0%); 2 дитини, тобто 22% мали достатній рівень; 4 дітей - 45% показали середній рівень; 3 дітей – 33% демонстрували низький рівень мовленнєвого спілкування в ігрових ситуаціях.

Подальше дослідження буде проводитись за цією ж методикою і міститиме коригувальні вправи, що мають ігрову спрямованість.

Список використаних джерел

1. Березка С., Решетняк С. Особливості психологічного супроводу дошкільників з синдромом дефіциту уваги та гіперактивністю. *Молодий вчений*. 2018. № 10.1 (62.1). С. 5-8.
2. Синопис діагностичних критеріїв DSM-V та протоколів NICE для діагностики та лікування основних психічних розладів у дітей та підлітків (PDF) (укр) . Львів: видавництво Українського Католицького університету (Серія «Психологія. Психіатрія. Психотерапія»). с. 112. Архів оригіналу (PDF) за 4 листопада 2021.
3. Платаш Л. Наукові підходи до вивчення проблеми синдрому дефіциту уваги та гіперактивності. *Молодь і ринок*. 2013. № 4 (99). С. 82-86.
4. Павелків Р. В. Психодіагностичний інструментарій в умовах дошкільного закладу [текст]: навч. посіб. / Р. В. Павелків, О.П. Цигипало – Київ: «Центр учбової літератури», 2013. – 295 с
5. Денисенко О.І. Розвиток навичок комунікабельності у дітей дошкільного віку. Черкаси: ЧОПООП ЧОР, 2012. – 32 с.

ДЛЯ НОТАТОК

ДЛЯ НОТАТОК

Наукове видання

**ЗБІРНИК ТЕЗ НАУКОВИХ РОБІТ
УЧАСНИКІВ НАУКОВО-ПРАКТИЧНОЇ КОНФЕРЕНЦІЇ
ЗІ СПЕЦІАЛЬНОСТІ 016 «СПЕЦІАЛЬНА ОСВІТА»**

Комунальний заклад
«Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради
Факультет дошкільної і спеціальної освіти та історії
Кафедра спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної освіти
Прикарпатський національний університет імені Василя Стефаника
Факультет управління
Кафедра логопедії та інноваційних технологій в інклюзії
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини
Факультет дошкільної та спеціальної освіти
Кафедра спеціальної та інклюзивної освіти

**«СТАН ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ СПЕЦІАЛЬНОЇ ОСВІТИ
ТА ІНКЛЮЗІЇ**

29 КВІТНЯ 2024 р.

Відповідальний за випуск – Пехарева А.С., кандидат психологічних наук,
доцент, завідувач кафедри спеціальної педагогіки і психології та інклюзивної
освіти Комунального закладу «Харківська гуманітарно-педагогічна академія»
Харківської обласної ради

Комп'ютерний набір та художнє оформлення: Пехарева А.С.