

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини

**ВІСНИК**  
**ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО ЦЕНТРУ**  
**СІМЕЙНО-ЦЕНТРОВАНИХ ПРАКТИК**  
**Видання II**

Умань  
2023

УДК 37(06)

B53

**Головний редактор:**

*Черніченко Людмила Анатоліївна*, доктор філософії, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, керівник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Редакційна колегія:**

*Попиченко Світлана Сергіївна*, кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри дошкільної освіти, декан факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

*Лемещук Марина Анатоліївна*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, в.о. завідувача кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини;

*Хрипун Дар'я Миколаївна*, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

**Відповідальний за випуск:**

*Черніченко Людмила Анатоліївна*, доктор філософії, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти, керівник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини.

*Рекомендовано до друку вченою радою  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
(протокол № 3 від 25 жовтня 2023 року)*

B53

**Вісник** Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик  
Вип. 2 / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла  
Тичини; [голов. ред. Л. А. Черніченко; редкол.: С. С. Попиченко,  
М. А. Лемещук, Д. М. Хрипун]. – Умань: Візаві, 2023 р. – 185 с.

Вісник Освітньо-наукового центру сімейно-центрованих практик вмістив у себе апробаційні матеріали членів Центру, здобувачів вищої освіти та науково-педагогічних працівників факультету дошкільної та спеціальної освіти. Матеріали містять актуальну інформацію спеціальної, інклюзивної та дошкільної педагогіки.

**УДК 37(06)**

© Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини, 2023

*Черніченко Людмила, доктор філософії,  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

## **ТЕАТРАЛІЗОВАНІ ІГРИ, ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ТА КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Один з видів роботи, що захоплює дітей і сприяє подоланню фонетико- фонематичного недорозвинення мовлення – театралізована діяльність. Дуже доцільно у своїй практиці використовувати пальчиковий театр, а також деякі іграшки. Подібні засоби можуть бути використані навіть під час дистанційного навчання, бо дитина завжди звертає увагу на яскраві, незвичайні об'єкти тощо.

Дітям цікаво, щоб вони були присутні на заняттях за різних мовних режимів. За допомогою ляльок учасники освітнього процесу самостійно коригують власну вимову, її темп, ритм.

Мета логопедичних занять - подолання затримки мовного розвитку і соціалізація дітей з обмеженими пізнавальними можливостями. Для дітей-логопатів дуже важливий власний чуттєвий досвід, тому що у таких дітей обмежений запас знань і уявлень про навколишній, низький рівень пізнавальної активності, недостатня регуляція довільності і більш низька здатність до прийому і переробки інформації.

Основними завданнями логопедичної та психологічної корекційної роботи є:

- удосконалення дрібної моторики руки та координації рухів;
- збагачення і активізація словника дитини, розвиток звукової культури

мовлення, граматичного ладу мовлення, діалогічної та монологічної мови;

- розвиток способів вираження емоцій, почуттів, станів, рухів, які в звичайному житті з якихось причин дитина не може або не дозволяє собі проявляти.

Грати в такому театрі дуже легко. Діти самі обирають свого «актора», беруть у руки і починається вистава, без громіздких атрибутів. В залежності від відтворюваної ситуації, виразу обличчя героя, його намірів, діти змінюють тембр голосу, вираз обличчя, очей, емоційно реагують на зміну настрою, тану.

Маленькі актори не просто самостійно пропонують свій вихід з будь-якої ситуації, але і реально розігрують її за допомогою фігурок пальчикового театру, виявляють творчу активність. А це, в свою чергу, сприяє розвитку мови, довільної уваги і пам'яті.

Тема того чи іншого логопедичного заняття, може, в дещо видозміненому вигляді, повторюватися і на занятті педагога-психолога.

Через ляльку одні і ті ж персонажі пальчикового театру задіюються в корекційній роботі як логопедом, так і психологом. Кожен педагог при цьому вирішує свої завдання. Наприклад, вчитель-логопед за допомогою ляльки проводить з дітьми артикуляційну гімнастику, а педагог-психолог,

використовуючи цей же персонаж, який проводить заняття з розвитку емоційної сфери.

Театралізовані ігри для дитини, це не просто гра, а ще й відмінний засіб для всебічного розвитку та виховання. З його допомогою дитина:

- інтенсивніше розвивається,
- у нього краще розвивається мова,
- збагачується словниковий запас дитини,
- розвивається сенсомоторика, мислення, уява та розвитку почуттів, творчі здібності.

А найголовніше-це розвиток емпатії-вміння розпізнавати емоційний стан людини по міміці, виразним рухам і мови, ставити себе на його місце в різних ситуаціях, знаходити адекватні способи сприяння. Театралізована діяльність дозволяє формувати досвід соціальних навичок поведінки, дозволяє дитині вирішувати багато проблемні ситуації опосередковано – від особи якого-небудь персонажа. Це допомагає подолати боязкість, пов'язану з труднощами спілкування, невпевненістю в собі.

Таким чином, нетрадиційні методи в роботі логопеда та психолога сприяють підвищенню фізичної і розумової працездатності дітей, стабілізують увагу, створюють функціональну базу для забезпечення порівняно швидкого переходу на більш високий рівень рухової та мовленнєвої активності та можливість для оптимального цілеспрямованої роботи з дитиною. Всі ці методи прості у використанні, не вимагають використання дорогого обладнання, апаратури, практично не мають протипоказань. Застосування цих методів дозволяє значно підвищити ефективність психологічних і логопедичних занять.

#### **Список використаної літератури:**

1. Бачина О.В. Інтегративний підхід до корекційно-розвиваючої діяльності вчителя-логопеда ДНЗ. *Логопед.* 2009. № 1. с. 12-17.

4. Довгаль Н.В. Застосування лялькотерапії у логопедичній практиці. *Логопед.* 2009. № 3. с. 34-37

5. Жога Л.М., Саяпова П.Р., Овчинникова Є.В., Рукосуева Л.А. Театралізована діяльність як засіб корекції мовленнєвих порушень в умовах спеціального дитячого садка. *Логопед.* 2007. № 4. с. 46-75

6. Жулина Є.В., Голубєва І.В. Значення театралізованої діяльності і середовища в психічному розвитку дошкільнят з вадами мовлення. *Логопед.* 2008. № 5. с. 111-116

*Літовченко Анастасія, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Чепка Олена, кандидат педагогічних наук доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДО ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ**

Зміни, що відбуваються в сучасному освітньому просторі, по-новому впливають на проблему підготовки до освітньої діяльності дітей з особливими потребами розвитку. Забезпечення фізичної, розумової і психічної “шкільної зрілості” дитини дошкільного віку є головним завданням діяльності сучасних освітніх закладів. Готовність дитини до освітньої діяльності можна розглядати як інтегральну властивість, яка поєднує низку факторів ефективності освітнього процесу.

Сучасний стан підготовки дітей до освітньої діяльності полягає в переорієнтації змісту освіти. Це забезпечить формування творчої особистості дитини і створення умов для її соціального, функціонального і психічного розвитку. Процес формування готовності до освітньої діяльності передбачає реалізацію системи педагогічних цілеспрямованих заходів, зорієнтованих на загальний розвиток дошкільника, створення передумов для формування таких умінь та навичок, які б забезпечили успішність його навчання на наступних етапах.

Поняття «затримка психічного розвитку» вживається по відношенню до дітей з мінімальними органічними пошкодженнями або функціональною недостатністю центральної нервової системи, а також які тривало знаходяться в умовах соціальної депривації. Для них характерні незрілість емоційно-вольової сфери і недорозвиток пізнавальної діяльності, що має свої якісні особливості, компенсуються під впливом тимчасових, лікувальних та педагогічних факторів.

Вітчизняні клініцисти, психологи і педагоги враховують різні аспекти цієї проблеми, показуючи, що поняття «затримка психічного розвитку» (ЗПР) характеризує відставання в розвитку психічної діяльності дитини в цілому.

Можливість позитивних результатів корекційно-педагогічної роботи та досягнення педагогічної реабілітації дітей з ЗПР визначила особливий підхід до навчання дітей цієї категорії. За умови особливої організації освітнього процесу, надання корекційно-педагогічної допомоги, діти з ЗПР здатні опанувати програму дошкільного навчального закладу та основної школи і в більшості випадків продовжити освіту.

Якісна підготовка до освітньої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку забезпечує їхнє подальше успішне навчання, сприяє

реалізації усіх напрямків виховання, забезпечує відчуття соціальної захищеності й стійку мотивацію до здобуття освіти. Сучасний стан підготовки дітей до навчання, перш за все, спрямований на формування конкретних навичок навчальної діяльності. І як наслідок, не забезпечується якісний перехід дитини до нового соціокультурного середовища.

Причини цього характеризуються організаційно-методичним і соціально-педагогічним характером. Відсутність науково обґрунтованих педагогічних умов, які б забезпечили організацію якісної підготовки до освітньої діяльності дітей з особливими потребами розвитку, негативно впливає на ефективність освітнього процесу в цілому. Перехід від дошкільного до молодшого шкільного дитинства – важливий і відповідальний етап становлення особистості дитини. Це період визначальної ролі сім'ї та середовища, в яких зростає дитина, зміни провідного виду діяльності. Готовність дошкільника до систематичного навчання стає підґрунтям, від якого залежать його подальші успіхи у навчанні, успішність й ефективне оволодіння необхідними знаннями, вміннями й навичками.

Встановлено, що освітній процес – це система науково-методичних і педагогічних заходів, спрямованих на розвиток особистості дитини, шляхом формування та застосування її компетентностей. Освітня діяльність – цілеспрямований процес передачі і засвоєння знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності дитини. Освітня діяльність – процес двосторонній: діяльність учня – учіння і діяльність учителя – викладання. Форми організації освітньої діяльності дітей із затримкою психічного розвитку в освітньому закладі залежать від того, наскільки їхній розвиток наближається до рівня готовності засвоювати навчальну програму. Отже, своєчасно розпочата корекційна та розвивальна робота з дітьми, які мають порушення темпу психічного розвитку, виявляється ефективною. Чим раніше розпочата така корекційна та розвивальна робота, тим ефективнішим виявляється результат подолання затримки психічного розвитку у дитини.

Про готовність до навчання свідчить сформованість компонентів навчальної діяльності у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку. Те, якою мірою сформовані ці компоненти, визначає рівень готовності дітей до навчання.

Про сформованість навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку свідчать такі компоненти:

- Прийняття й розуміння поставленого завдання;
- Вибір шляхів, способів та засобів для реалізації завдань, дотримання їх у процесі виконання своєї роботи;
- Самоконтроль, регуляція поведінки відповідно до визначених правил;
- Уміння здійснювати самоперевірку та оцінювати результати.

У процесі констатувального експерименту була проведена діагностика готовності дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку до освітньої діяльності. На основі проведеного констатувального експерименту отримані результати діагностування готовності дошкільників

із ЗПР до освітньої діяльності дали підстави стверджувати, що готовність дітей знаходиться, переважно, на низькому рівні (41 %).

У процесі проведення формувального експерименту були реалізовані організаційно-педагогічні умови підготовки дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку до освітньої діяльності. Результати контрольних зрізів показали, що кількість дошкільників із затримкою психічного розвитку в експериментальній групі із високим, достатнім та середнім рівнями готовності дітей до освітньої діяльності (11,8 %; 29,4 %; 47,0 %) значно перевищує кількість дітей із затримкою психічного розвитку за такими ж рівнями у контрольній групі (11,8 %; 23,5 % та 41,2 %).

#### **Список використаної літератури:**

1. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Діти з особливими потребами: пріоритетні напрями державної політики України в галузі освіти, соціального захисту й охорони здоров'я. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2014. № 3. С. 20–29.

2. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі: навчально-методичний посібник / А. А. Колупаєва, О. М. Таранченко. Харків : Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

*Моспан Олена, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Чепка Олена, кандидат педагогічних наук доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Забезпечення психічного здоров'я особистості – важлива умова існування людини. Розбудова національної системи освіти вимагає оновлення її змісту та розробок широкого спектру питань, пов'язаних з формуванням і розвитком особистості.

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури з проблем формування і розвитку особистості дітей дошкільного віку доводить, що у сучасній освіті існує ще значна кількість невирішених проблем у цій галузі. Тому необхідно на теоретичному та методологічному рівнях забезпечити вирішення проблеми формування і розвитку особистості дошкільників із затримкою психічного розвитку.

Проблема формування і розвитку особистості є предметом низки досліджень сучасних і вітчизняних психологів та педагогів (І.Д. Бех, Д.Б. Богоявленська, Л.С. Виготський, Л.О. Венгер, О.В. Запорожець, Д.Б.

Ельконін, О.Л. Кононко, В.К. Котирло, О.М. Леонтьєв, Г.О. Люблінська, М.М. Подд'яков та ін.).

Сучасна школа одним із головних освітніх завдань визначає розвиток всебічно розвиненої, свідомої, творчої особистості, яка здатна до самовдосконалення. Тому вимоги до змісту й організації навчально-виховної роботи потребують більш ефективних педагогічних підходів до формування особистості дитини. Педагогічний процес у сучасному освітньому закладі повинен будуватися на ґрунті загальнолюдських ідей гуманізму й демократизму, органічного взаємозв'язку народного й національного, збереження національних та прилучення загальнолюдських духовних цінностей, орієнтуватися на перспективу розвитку особистості.

Встановлено, що розвиток та формування особистості є близькими за значеннями поняттями і полягають у процесі становлення особистості як соціальної якості індивіда в результаті його соціалізації, виховання і діяльності. У дошкільному віці формуються психологічні механізми особистості, нові психологічні якості поведінки, закладаються основи подальшого розвитку дитини.

Спеціальні дослідження, проведені в останні роки, сприяють подоланню стереотипів у розумінні проблем виховання дитини із затримкою психічного розвитку. Це дослідження А.П. Велицького, А.А. Колупаєвої, Г.А. Каше, Л.С. Маркової, А.Р. Лурія, М.С. Певзнер, Ж.М. Флерової та ін.). Провідною ідеєю сучасної спеціальної освіти є орієнтація на ефективне використання збережених систем та функцій, здатних взяти на себе компенсаторно-корекційне навантаження, цілеспрямований розвиток психічних процесів, які обумовлюють рівень опанування знань, умінь, навичок та відповідну освіченість дитини, її інтеграцію в суспільство.

Теоретично обґрунтовано психолого-педагогічні умови організації психолого-педагогічного супроводу формування особистості дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку.

Результати констатувального етапу експериментального дослідження засвідчили перевагу низького рівня (46,7 %) сформованості особистості дітей старшого дошкільного віку із ЗПР над середнім (36,7 %) і достатнім (16,6 %).

Реалізація методів оптимізації формування особистості дитини із затримкою психічного розвитку з урахуванням її індивідуальних особливостей відбувалася за такими напрямками:

- профілактика і попередження виникнення проблем особистісного розвитку і виховання дитини;
- діагностика розвитку особистості дитини (індивідуальна і групова);
- корекція порушень особистісної та емоційно-вольової сфери дитини;
- допомога (сприяння) дитині в особистісному розвитку та у вирішенні актуальних завдань виховання.

Для забезпечення комплексної системи професійної діяльності педагогів з метою оптимізації формування особистості дитини із затримкою психічного розвитку передбачалося, що педагоги, які здійснюють психолого-



педагогічний супровід, не лише мають володіти методиками діагностики, консультування, корекції, але й здатністю до системного аналізу проблемних ситуацій, програмування і планування діяльності, спрямованої на їх вирішення, співорганізацію учасників освітньо-виховного процесу.

Співпраця педагогів освітньої установи з батьками дітей з метою успішного розкриття і реалізації особистісного потенціалу кожної дитини передбачала використання індивідуальної, індивідуально-групової та групової форм.

Порівняльний аналіз характеристик, покладених в основу процесу формування особистості та виявлених в учасників експериментальних і контрольних груп, дає переконливі докази ефективності психолого-педагогічного супроводу формування особистості дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку. Показники сформованості особистості дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку виявилися вищими за достатнім та середнім рівнями в експериментальній групі, порівняно із контрольною. Достатній рівень – вищий на 6,7%, а низький – нижчий на 20%.

#### **Список використаної літератури:**

1. Засенко В. В. До проблеми особистісного підходу у навчанні дітей з порушеннями психофізичного розвитку. *Дидактичні та соціально-психологічні аспекти корекційної роботи у спеціальній школі* : Наук.-метод. зб. : Вип. 8. / За ред. : В. І. Бондаря, В. В. Засенка. К. : Наук, світ, 2006. С. 85- 88.

2. Сак Т. Організація навчання школярів із затримкою психічного розвитку різних психолого-педагогічних типів. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2017. № 1. С. 13–20.

*Литвинчук Юлія, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

*Чепка Олена, кандидат педагогічних наук  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

### **ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ**

Сучасні реформаційні процеси, що відбуваються у вітчизняному й євроінтеграційному світовому освітньому просторі, зумовлюють необхідність розв'язання комплексних проблем, однією з яких є забезпечення освіти для дітей з особливими освітніми потребами (Закон України «Про спеціальну освіту», Концепція державного стандарту спеціальної освіти дітей з особливими потребами, Закон України «Про основи соціальної захищеності

інвалідів в Україні», Положення про організацію інтегрованого навчання дітей з особливими потребами в загальноосвітніх навчальних закладах, Закон України «Про охорону дитинства», Закон України «Про реабілітацію інвалідів в Україні» та ін.).

Об'єктивне прискорення науково-технічного і соціального прогресу, кризові економічні, екологічні, демографічні, політичні та інші явища, що виникли у сучасному світі, неминуче позначаються на системі освіти, загострюють протиріччя і труднощі формування підростаючого покоління. Традиційні педагогічні засоби виховання, змісту й організації навчально-виховного процесу все частіше не спрацьовують. Через невідповідність темпів і характеру соціальних та педагогічних процесів виникають кризові явища в освіті.

Корекційна допомога дітям з порушеннями розвитку мовлення потребує постійного пошуку ефективних підходів, інновацій у роботі. Термін «інновація» походить від латинського «novatio», що означає «оновлення» (або «зміна»), і префікс «in», яка перекладається з латинської як «у напрямку». Якщо перекладати дослівно «Innovatio» – «у напрямку змін». Інновація – це не всяке нововведення чи нововведення, а тільки таке, що серйозно підвищує ефективність чинної системи. Для нас інноваційні підходи – це рух у бік більшої продуктивності корекційної роботи.

У педагогічній інтерпретації інновація означає нововведення, що поліпшує хід і результати навчально-виховного процесу [1]. Інновацію можна розглядати як процес (масштабну або часткову зміну системи і відповідну діяльність) і продукт (результат) цієї діяльності. Таким чином, інноваційні педагогічні технології як процес – це «цілеспрямоване, систематичне й послідовне впровадження в практику оригінальних, новаторських способів, прийомів педагогічних дій і засобів, що охоплюють цілісний навчальний процес від визначення його мети до очікуваних результатів» (І. Дичківська). У значенні продукту діяльності визначимо інновацію як оригінальні, новаторські способи та прийоми педагогічних дій і засоби.

Дитина в сучасному світі оточена різного роду «сурогатами», «муляжами» навколишніх предметів, які використовуються у грі, навчанні, повсякденному житті. Дорослі намагаються, по-можливості, «спростити» життя та навчання дитини, часто пропонуючи чи замінюючи реальні дії шаблонами чи готовими зразками. Така підміна предметів формує примітивне чи спотворене сприйняття навколишнього світу, і негативно впливає на становлення і розвиток мовлення.

Експериментальні дані, які були отримані в ході констатувального експерименту, дали змогу охарактеризувати рівень організації навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами як недостатній. Доказами цього стали результати проведеного діагностування рівня сформованості компонентів навчальної діяльності старших дошкільників: переважання низького (63,0 %) над середнім (33,3 %) і достатнім (3,7 %).

В основу проведення формувального експерименту було покладено забезпечення визначених нами інноваційних підходів до організації навчальної діяльності з дітьми старшого дошкільного віку з порушеннями розвитку мовлення:

- Забезпечення наступності, послідовності та систематичності в організації навчальної діяльності старших дошкільників;
- Використання спеціальних методів і прийомів в організації навчальної діяльності дітей з порушеннями розвитку мовлення.;
- Організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії сім'ї та освітнього закладу;
- Підвищення фахової компетентності педагогів в організації навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями розвитку мовлення.

У процесі вивчення об'єктів навколишнього світу (це можуть бути неживі об'єкти – природний та інший матеріал, живі – рослини, тварини, натуральні побутові предмети, продукти, предмети мистецтва) відбувається накопичення та активізація словникового запасу дітей (номінативного та дієслівного словника, словника ознак). Розглядаючи об'єкти, що вивчаються, діти вчаться правильно узгоджувати різні частини мови (іменники і прикметники в роді і відмінку, іменники з числівниками, правильно вибудовувати прийменниково-відмінкові конструкції.

У процесі вивчення властивостей предметів у дослідно-експериментальній діяльності важливим є розвиток дієслівного словника та словника ознак. Дітям наочно демонструється робота зі словотворення та словозміни. Роблячи висновки, у природних умовах спілкування, діти намагаються правильно будувати прості та складні речення, у них активно розвивається зв'язне мовлення.

Одним із ефективних способів формування пізнавального інтересу та розвитку мовлення є організація дитячої трудової діяльності. У процесі трудових дій відбувається накопичення та активізація словника, робота зі словотворення та словозміни, у природних умовах формується фразове та зв'язне мовлення. Особливо важливим є розвиток у дітей емоційно-вольової регуляції.

Перевірка ефективності визначених інноваційних підходів до організації навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями розвитку мовлення здійснювалася завдяки порівняльному аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи у двох групах: експериментальній і контрольній.

Аналіз отриманих результатів діагностування сформованості компонентів навчальної діяльності дітей старшого дошкільного віку з порушеннями розвитку мовлення довів, що сформованість компонентів навчальної діяльності у дітей експериментальної групи є значно вищою. Так, достатній рівень сформованості компонентів навчальної діяльності продемонстрували 7,7 % дітей контрольної групи та 28,6 % – експериментальної. Середній рівень сформованості компонентів навчальної діяльності мали 38,4 % дітей контрольної групи та 50,0 % дітей

експериментальної групи. Низький рівень сформованості навчальної діяльності продемонструвало 53,9 % та 21,4 % старших дошкільників вказаних груп.

#### **Список використаної літератури:**

1. Захарчук Т. В. Інноваційні технології навчання в сучасній школі. *Український науковий журнал*. 2010. Вип. 2.
2. Шеремет М. К. До проблеми формування мовленнєвої готовності дітей до навчання у школі. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. 2014. Вип. 28. С. 248–251.

*Панасенко Ірина, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Чепка Олена, кандидат педагогічних наук доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **КОРЕКЦІЯ ВІДХИЛЕНЬ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ**

Розвиток психіки і пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку характеризується функціональними змінами в роботі центральної нервової системи. Це пов'язано, перш за все, з морфологічними змінами в будові головного мозку. Передумовою повноцінного психічного розвитку дитини є ускладнення структури аналітико-синтетичної діяльності, а також розширення сфери впливу та сприймання словесних подразників.

Педагогічне керівництво повинне базуватися на закономірностях психічного розвитку, потребах і вікових особливостях дитини. Ось чому корекція стає важливою ланкою у структурі сучасної освітньої роботи.

Корекція психічного розвитку старших дошкільників ефективно забезпечується методами психолого-педагогічної терапії (Л.С. Брусиловський, Н.А. Власова, Т.Д. Зінкевич-Євстигнеєва, Л.Д. Лебедева, В.В.Лебединський, О.С. Микільська, В.І. Петрушин, З. Фрейд). Однією з ефективних методик психолого-педагогічної терапії є техніки казкотерапії. Казкотерапія – це найстародавніший спосіб підтримки людини за допомогою слова. Предметом казкотерапії є процес виховання внутрішньої дитини, розвитку її душі, підвищення рівня усвідомлення подій, набуття знань про закони життя і способи соціального прояву творчої сили.

Казкотерапія – це один із ефективних методів роботи з дітьми, які зазнають емоційних та поведінкових труднощів. Суть цього методу полягає у створенні особливої казкової атмосфери, яка робить мрії дитини дійсністю,

дозволяє дитині вступити у боротьбу зі своїми страхами. Основний принцип казкотерапії – цілісний розвиток особистості.

Казкотерапія допомагає знизити у дітей високий рівень тривожності, різноманітні страхи, агресивність, адаптує до різних соціальних умов. Казкотерапію можна використовувати у роботі з агресивними дітьми, невпевненими, сором'язливими, а також у випадках різного роду психосоматичних захворювань. Процес казкотерапії дозволяє дитині усвідомити та проаналізувати свої проблеми, побачити шляхи їх вирішення.

Розвиток психіки і пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку характеризується функціональними змінами в роботі центральної нервової системи. Передумовою повноцінного психічного розвитку дитини є ускладнення структури аналітико-синтетичної діяльності, а також розширення сфери впливу та сприймання словесних подразників.

Порушеннями психічного розвитку називають психічний стан, який характеризується уповільненими темпами формування особистості і психічних функцій, а також порушеннями в розумовій та пізнавальній діяльності.

Психічні розлади є стійкими, стабільними психопатологічними станами, в основі яких лежать складні патологічні функціонально-структурні (нейрообмінні, нейромедіаторні, дистрофічні, деструктивні) процеси як в центральної нервовій системі так і в усьому організмі. Психічні розлади характеризуються порушеннями психічної діяльності людини.

Критеріями оцінки психічного стану дітей старшого дошкільного віку, за якими будуть оцінюватися результати констатувального експерименту, будуть такі:

- Неврівноваженість, збудження, гнів, ображеність;
- Загальмованість, уникання спілкування;
- Агресивність у взаємодії з ровесниками;
- Тривожність;
- сформованість невідповідної самооцінки та ін.

Корекція (виправлення, поліпшення) – активна робота, спрямована на подолання чи послаблення вад психічного або фізичного розвитку у дітей та порушень психічних функцій у дорослих. Корекція передбачає тактовне втручання у процеси психічного й особистісного розвитку дитини з метою виправлення відхилень у цих процесах.

Корекція є одним із основних видів психологічної допомоги. Метою психологічної корекції є усунення недоліків у розвитку особистості.

Завдання педагогічної корекції формулюються залежно від відхилення і труднощів у межах психологічної норми. Вони також визначаються змістом корекційної роботи:

- корекція розумового розвитку;
- корекція емоційного розвитку;
- корекція та профілактика невротичних станів і неврозів.

Результати констатувального експерименту показали, що стан психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку відповідає, переважно, низькому на середньому рівням (46,0 % та 40,0 %).

Методика формувального експерименту була спрямована на організацію корекційної роботи щодо порушень психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку, забезпечуючи такі умови:

- Використання технік казкотерапії в освітньому процесі;
- Організації спеціального освітньо-медичного простору;
- Підвищення компетентності педагогів у забезпеченні корекції психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку;
- Співпраці сім'ї та педагогічних працівників ДОО.

Аналіз результативності дослідної роботи у процесі контрольного експерименту довів ефективність розробленої методики корекції порушень психічного розвитку дітей старшого дошкільного віку засобами казкотерапії. Це засвідчило зростання кількості старших дошкільників експериментальної групи з достатнім та середнім рівнями психічного стану на 13,3 % та 11,5 %.

#### **Список використаної літератури:**

1. Казкотерапія як один із методів практичної діяльності психолога: Методичний посібник / Герман Н. І., Горобець Т. В. Черкаси : Вид. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2015. 142 с.

2. Пашковець О. Корекція розвитку пізнавальної діяльності учнів із затримкою психічного розвитку. *Дефектолог.* 2013. № 11. С. 10–17.

*Нікітіна Наталія, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

*Чепка Олена, кандидат педагогічних наук  
доцент кафедри спеціальної та інклюзивної  
освіти Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

### **ПСИХОЛО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

В умовах сучасної освіти дедалі більше зростають вимоги до навчання підростаючого покоління в усіх її ланках. Сьогодні особливо гостро відчувається необхідність забезпечення повноцінного психічного, розумового та мовленнєвого розвитку дитини у дошкільний період, адже саме на цьому етапі психічного розвитку закладаються основи майбутньої особистості.

Формування і розвиток когнітивних функцій відбувається на основі взаємодії генетичних, біологічних і соціальних факторів протягом усього пренатального і постнатального періоду розвитку людини. Процес розвитку

характеризує незворотня, спрямована, закономірна зміна структур життєзабезпечення, в результаті якої виникають нові кількісні і якісні зміни організму.

Теоретичний аналіз наукової літератури з проблеми когнітивного розвитку дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами дозволяє припустити, що у сучасній освіті існує ще значна кількість нерозв'язаних проблем у цій галузі. Тому необхідно на теоретичному та методологічному рівнях забезпечити вирішення озвученої проблеми.

Найчисленнішу групу серед дітей з особливими освітніми потребами становлять діти з порушеннями когнітивного розвитку: із затримкою психічного розвитку, розладами аутистичного спектра, гіперактивності із дефіцитом уваги, легкими порушеннями інтелектуального розвитку.

Проблема корекції когнітивного розвитку дітей здавна привертала увагу психологів та педагогів – Д.Б. Богоявленську, Л.О. Венгера, Д.Б. Ельконіна, В.К. Котирло, В.О. Моляка, М.М. Подд'якова, О.В. Проскуру, О.П. Усову та ін. У дослідженнях цих вчених обґрунтовані необхідність та перспективні можливості корекції когнітивних здібностей у дітей. Цепов'язано, перш за все, із зміною провідних видів діяльності дітей: ігрової та навчальної. Від того, наскільки повноцінним є розвиток когнітивних здібностей у дитини, буде залежати її пізнавальна активність, навчальна діяльність.

Теорія когнітивного розвитку була розроблена швейцарським філософом та психологом Жаном Піаже. Його теорія дала багато основних понять в галузі психології розвитку. Теорія когнітивного розвитку – це психологічний погляд на навчання, який зосереджується на розумових процесах, залучених у навчання, таких як увага, сприйняття, пам'ять.

Теорія когнітивного розвитку підкреслює важливість ефективних стратегій навчання, таких як опрацювання, повторення (репетиція) та організація, для покращення навчання та пам'яті. Теорія когнітивного навчання розглядає розум як систему обробки, яка приймає, зберігає та отримує інформацію, і припускає, що люди мають психічні структури, такі як схеми та ментальні моделі, які використовуються для організації та осмислення інформації.

Діти з особливими освітніми потребами, крім первинного порушення, часто мають обумовлені ним дефіцити у розвитку психічних процесів. Специфіка сприйняття реальності обумовлена недостатністю емоційного сприйняття. Для учнів з ООП характерна асинхронний тип психічного дозрівання, що виявляється в особливостях сприйняття, уяви та наочно-образного мислення; у своєрідності моторики, що може виявлятися у зміні темпу та точності рухів, складності виконання рухів, що вимагають високого рівня зорово-моторної координації. Перелічене визначає особливості когнітивної сфери дітей з особливими освітніми потребами.

Таким чином, проблема розвитку когнітивної сфери учнів з особливими освітніми потребами не втрачає актуальності та визначає

необхідність вивчення можливостей роботи з розвитку когнітивних навичок та пошуку шляхів підвищення її ефективності.

Специфіка когнітивної сфери дітей із особливими освітніми потребами залежить від характеру формування зв'язків із соціально-культурним простором, обумовленим первинним порушенням у структурі дефекту, тому такі діти відчують потребу у допомозі у розвитку та тренуванні когнітивних функцій, яка має бути розпочата якомога раніше.

Можливості мінімізації проявів первинних та вторинних порушень та їх негативного впливу на життя дитини, а також розвитку психічних функцій у процесі діяльності та під впливом спеціально організованого середовища для всіх дітей з ООП було обґрунтовано та сформульовано Л.С. Виготським. Активне поповнення та систематизація соціального та предметного досвіду є найважливішою умовою розвитку когнітивних функцій.

Включення дітей з ООП у процес спільної активної творчо-практичної діяльності – умова, яка успішно вирішує ці проблеми. Взаємодія з дорослим наставником та однолітками, сприятиме мотивації, засвоєнню предметних дій, розвитку тонко диференційованої моторики.

Труднощі, з якими зустрічаються діти з порушеннями когнітивного розвитку в освітньому середовищі, у більшості випадків, пов'язують не лише з первинними порушеннями, але й із десоціалізацією таких дітей, подолати які можна засобами спеціально організованого навчання, що передбачає корекційно-розвивальне спрямування, спеціальні методи і способи вирішення розвивальних і освітніх завдань, які в умовах норми досягаються традиційними способами.

Запровадження сучасних моделей організації навчання, виховання і реабілітації дітей з порушеннями когнітивного розвитку вимагає не лише спеціального дизайну освітнього середовища та нових форм і методів навчання, а й впровадження ефективної та результативної системи психологічного супроводу, яка спрямована на створення умов для успішного навчання, діяльності та розвитку особистості дитини на різних етапах онтогенезу, формування різних компетентностей щодо здійснення вибору та подолання труднощів у процесі життєдіяльності, допомоги у кризові періоди розвитку й ін.

#### **Список використаної літератури:**

1. Прохоренко Л.І., Бабяк О.О., Баташева Н.І. Навчання дітей з порушеннями когнітивного розвитку в умовах компетентнісного підходу: навчально-методичний посібник / за ред. В. В. Засенко, Л. І. Прохоренко. 2020. 435 с.

2. Braswell L., Bloomquist M. Cognitive-behavioral therapy with ADHD children: child, family and school interventions. New York: The Guilford Press; 1991.



*Руднік Людмила, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Чепка Олена, кандидат педагогічних наук доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВНОГО РОЗВИТКУ ТА ГІПЕРАКТИВНІСТЮ**

Емоційна складова в освітній діяльності є значущим елементом, який впливає на всі результати цієї діяльності, на формування самооцінки, рівня домагань, мотиви поведінки, настроїв. Емоції обумовлюють динамічні характеристики пізнавальних процесів і спонукають до відповідних дій. Позитивне емоційне забарвлення – це могутній мотиваційний чинник в освітній діяльності дитини. Навчання без позитивних емоцій малопродуктивне. Недооцінка емоційного компонента призводить до великої кількості утруднень і помилок в організації освітнього процесу.

Тому гармонізація психоемоційного стану особистості – важлива умова існування людини, особливо – психічно ослабленої. Розбудова національної системи освіти вимагає оновлення її змісту та розробок широкого спектру питань, пов'язаних з формуванням і розвитком кожної особистості. У сучасних умовах особливо гостро відчувається необхідність забезпечення повноцінного психічного розвитку дитини у дошкільний період, адже саме на цьому етапі психічного розвитку формуються основи майбутньої особистості.

Теоретичний аналіз науково-педагогічної літератури з проблем нормалізації психічного стану дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами доводить, що у сучасній освіті існує ще значна кількість невирішених проблем у цій галузі. Тому необхідно на теоретичному та методологічному рівнях забезпечити вирішення проблеми гармонізації психоемоційного стану особистості дитини із загальним недорозвитком мовлення.

Забезпечення гармонізації психоемоційного стану особистості дитини із затримкою мовного розвитку можливе завдяки реалізації різноманітних шляхів. Ефективний вплив на формування гармонійного психоемоційного стану особистості дошкільника віку із затримкою мовного розвитку та гіперактивністю здійснюють всі види діяльності дитини. Емоційний досвід дитини, тобто досвід її переживань, може бути як позитивним, так і негативним, що безпосередньо впливає на її самопочуття. Сучасні наукові дані свідчать, що позитивний дитячий досвід, зокрема довіра, відкритість, готовність до співпраці, є основою позитивної самореалізації майбутньої особистості. Для психічного здоров'я дітей необхідна збалансованість

позитивних і негативних емоцій, що забезпечує підтримання душевної рівноваги та життєвої поведінки. Порушення емоційного балансу призводить до емоційних розладів, відхилень у розвитку особистості, проблеми соціальних контактів.

Психоемоційний стан – психологічна характеристика особистості, що відображає її емоційні переживання. Гармонізація – сукупність умов забезпечення співрозмірного психічного розвитку особистості. Гармонійний розвиток – співрозмірний розвиток фізичних і рухових сил людини, строге поєднання різних сторін і функцій її свідомості, поведінки й діяльності.

Гармонізація психоемоційного стану особистості – сукупність умов забезпечення і збереження позитивних емоційних переживань людини, незалежно від характеру впливу на її потреби об'єктів навколишньої дійсності.

Емоції – це ставлення дитини до навколишнього середовища, до того, що вона відчуває та робить у формі безпосереднього переживання. Емоційне благополуччя – це стійке домінування позитивних емоційних станів (щастя, радості), що не виключає негативних емоцій за умови їх конструктивного вираження (наприклад, в творчій грі). Емоційне неблагополуччя – це стійке переважання у дитини негативних емоційних станів, пов'язане з недовірою до себе і світу та іншими проблемами.

Розвиток емоційної сфери дитини із ЗРМ в більшій мірі визначається зовнішніми умовами, найважливішими з яких є спеціальне навчання і правильна організація всього життя дітей. Ефективна корекційна допомога дітям із затримкою мовного розвитку та гіперактивністю передбачає знання та облік основних закономірностей й особливостей їхнього емоційного розвитку. Порушення емоційної сфери негативно позначається на всій діяльності дитини, а саме на працездатності; створює проблеми у навчанні (пасивне сприйняття інформації, порушення навичок контролю і самоконтролю); сприяє розвитку поведінкових порушень. Все це свідчить про необхідність пошуку шляхів корекції емоційних розладів у дошкільників з загальним недорозвитком мовлення, зміцнення адаптаційних механізмів їхньої особистості.

У результаті проведеного констатувального експерименту виявлено, що рівень психоемоційного стану особистості дітей старшого дошкільного віку з віку із затримкою мовного розвитку та гіперактивністю є недостатнім, що засвідчила перевага низького рівня над достатнім та середнім рівнями сформованості зазначених психічних якостей.

Визначено такі умови гармонізації психоемоційного стану особистості дитини старшого дошкільного віку з віку із затримкою мовного розвитку та гіперактивністю:

1. Система підготовки педагогічного персоналу до забезпечення гармонізації психоемоційного стану особистості дитини старшого дошкільного віку з загальним недорозвитком мовлення.

2. Забезпечення ефективної співпраці педагогів освітньої установи із сім'ями дітей з загальним недорозвитком мовлення у гармонізації їхнього

психоемоційного стану.

3. Забезпечення гармонізації психоемоційного стану особистості дитини у різних видах діяльності за допомогою спеціальних корекційно-терапевтичних методів.

Результати контрольного експерименту продемонстрували ефективність реалізації умов гармонізації психоемоційного стану особистості дитини з віку із затримкою мовного розвитку та гіперактивністю. Це засвідчило зростання достатнього (на 9,1 %) та середнього (на 18,1 %) рівнів, а також зниження (на 27,2 %) низького рівня психоемоційного стану особистості дітей старшого дошкільного віку із затримкою мовного розвитку та гіперактивністю.

#### **Список використаної літератури:**

1. Атемасова О. А. Проблеми розвитку та корекція емоційної сфери молодшого школяра / Упоряд. О. А. Атемасова. Харків : Вид-во «Ранок», 2010. 176 с.

2. Мельничук І. В. Генеза емоційних особливостей у сучасних дітей. *Наука і освіта*. Одеса, 2002. № 5. С. 42–44.

*Созанська Антоніна, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Чепка Олена, кандидат педагогічних наук доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ**

Сьогодні на сучасному етапі розвитку освіти і медицини особливо актуальною є проблема методологічної розробки та наукового обґрунтування психолого-педагогічного супроводу корекційної роботи з дітьми з розладами аутистичного спектру. Розлади аутистичного спектру – це один із найпоширеніших видів розладів психічного розвитку дітей, який характеризується порушеннями у сферах соціального розвитку, розвитку мовлення, здатності спілкуватися, а також стереотипною, обмеженою поведінкою.

Гуманістичне оновлення інклюзивної школи неможливе без урахування потреб і можливостей дітей з аутизмом. Надання прав та забезпечення освітою дітей з розладами аутистичного спектру регламентовано в таких державних документах: Про затвердження Переліку медичних показань, що дають право на одержання державної соціальної допомоги на дітей-інвалідів віком до 16 років; Положення про спеціальні класи для навчання дітей з особливими освітніми потребами у

загальноосвітніх навчальних закладах, Організаційно-методичні засади здійснення комплексної реабілітації учнів (вихованців) у спеціальних загальноосвітніх навчальних закладах. Крім цих державних документів, захист прав аутичних дітей регламентується такими міжнародними документами, як Загальна декларація прав людини, Конвенція про права дитини, Модельний закон про освіту осіб з обмеженими можливостями здоров'я (спеціальну освіту).

Вперше термін «аутичний» був вживаний Блейлером в 1908 році, який використовував це слово (від грецького “autos”, що означає «сам») для опису втечі від соціального життя, що спостерігалось у дорослих людей, хворих на шизофренію. Як самостійна проблема аутизм вперше був описаний доктором Каннером в 1943 році в книзі «Аутистичні порушення емоційного контакту». Саме він визначив низку ознак, характерних для всіх дітей з аутизмом. Також цю проблему досліджував Ганс Аспергер.

Серед радянських науковців аутизм досліджувала С.С. Мухіна (стаття «Про невро- і психопатичні зміни особистості на ґрунті важкого аліментарного виснаження у дітей»), Д.Н. Ісаєв, В.Е. Каган, К.С. Лебединська, В.В. Лебединский, О.С. Нікольська та інші.

Науковці висувають багато гіпотез, у яких виникнення аутизму пов'язують із порушеннями мозку неврологічної, генетичної, метаболічної чи токсичної природи, які так і не отримали свого практично-доказового підтвердження. Існує велика кількість підходів до лікування, тому педагогам важко обрати найбільш ефективний, враховуючи індивідуальні особливості дитини з раннім дитячим аутизмом. Крім того, на сьогодні не має точних методик діагностики аутизму і на ранніх етапах розвитку важко його виявити.

Дитина із синдромом РДА проходить складний шлях спотвореного розвитку. У таких дітей порушені процеси узагальнення, розуміння причинно-наслідкових відносин або планування. У деяких дітей вказані мисленнєві операції сформовані, але вони не в змозі активно переробляти інформацію, активно використовувати свої здібності, щоб пристосовуватися до навколишнього світу. Мовлення у таких дітей не є засобом комунікації і спілкування. Сприймання ними навколишньої дійсності уявляється їм розмаїттям непов'язаних між собою подій, людей, місць, звуків і образів.

Ранній дитячий аутизм – психічне захворювання, що характеризується нездатністю дитини до взаємодії із навколишнім світом, і, як наслідок, виникненням порушень в соціалізації. Аутизм характеризується порушенням психічних процесів у дітей, емоційною неадекватністю, наявністю специфічних індивідуальних проявів у вигляді порушень мовлення, моторики, пам'яті, сприйняття, комунікації, а також наявність специфічних страхів і стереотипності поведінки.

Розлади аутистичного спектру – спектр психологічних характеристик, що описують широке коло аномальної поведінки і труднощів в соціальній взаємодії і комунікаціях, а також жорстко обмежених інтересів і часто повторюваних поведінкових актів.

Аутистичний розлад, або аутизм, є важливою формою патології розвитку, що характеризується порушеннями соціальних, комунікативних і мовленнєвих функцій, а також наявністю нетипових інтересів і форм поведінки. Складний комплекс факторів призводить до негармонійного розвитку і розладів функціонування мозку. Аутизм впливає на всі види взаємодії дитини з навколишнім світом. Питання про аутистичні розлади в дитинстві розглядається майже століття. Залежно від наукового напрямку, в аспекті якого розглядають аутистичні розлади, їхню природу і клініку, їх відповідно визначають як симптом, синдром, хворобу, патологію розвитку.

Існує велика кількість терапевтичних і корекційних технологій, методів, засобів у контексті психолого-педагогічного впливу на розвиток дітей з аутизмом. Деякі з них опрацьовано спеціально для дітей цієї категорії (АВА, ТЕАССН, холдинг-терапія, Програма активності, Метод «Доброго старту», «Терапія повсякденним життям», «Метод вибору»); (методи альтернативної комунікації, метод розвивального руху В. Шерборн, нейропсихологічні корекційні методи, музико-, ігрова-, арт-, кінезо- іпотерапії та інші.

Результати констатувального етапу експериментального дослідження засвідчили перевагу низького рівня (72,3 %) соціалізації дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру над середнім (23,7 %) і достатнім (0 %).

Методика формувального експерименту передбачала дотримання таких педагогічних умов соціалізації дітей старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру:

- Наявність відповідного науково-методичного забезпечення освітньої роботи з дітьми старшого дошкільного віку з розладами аутистичного спектру;
- Реалізації цілеспрямованої та систематичної психолого-педагогічної корекції розвитку особистості дитини з розладами аутистичного спектру з урахуванням її індивідуальних особливостей;
- Забезпечення співпраці педагогів дошкільного навчального закладу з батьками дітей.

Порівняльна характеристика результатів дослідно-експериментальної роботи здійснювалася завдяки їхньому аналізу у двох групах: експериментальній і контрольній. Аналіз результатів дослідження показав, що у достатній рівень соціалізації є характерним для 20,0 % дошкільників контрольної групи та 33,3 % – експериментальної. 40,0 % дітей контрольної та 50,0 % дітей експериментальної груп продемонстрували середній рівень сформованості зазначених показників. Низький рівень був характерний для 40,0 % дітей контрольної групи, тоді як учасники експериментальної групи продемонстрували цей рівень в межах 16,7 %.

#### **Список використаної літератури:**

1. Тарасун В, Хворова Г. Концепція розвитку, навчання і соціалізації дітей з аутизмом. Навчальний посібник для вищих навчальних закладів / За наук. ред. В. Тарасун/ К. : 2004. 103 с.

2. Яковлева Л. М. Психологічний супровід дітей-аутистів / Л. М. Яковлева. К. : Ред. загальнопед. газет, 2013. 119 с.

*Бондар Анастасія, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Чепка Олена, кандидат педагогічних наук доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Проблема корекції психофізичного розвитку особистості дитини є однією з найбільш актуальних проблем сьогодення. Психічне становлення індивіда, формування його особистості є біологічно і соціально зумовленим процесом. Психічний розвиток полягає у незворотних і закономірних змінах, які призводять до виникнення кількісних, якісних і структурних перетворень у психіці і поведінці дитини.

В останні роки особливу увагу в педагогічній теорії та практиці скеровано на переосмислення концептуальних підходів до навчання дітей з обмеженнями життєдіяльності, зокрема із дитячим церебральним паралічем, та удосконалення змістовної частини цього навчання в нових соціально-економічних умовах. Відповідно, чутливим стає питання щодо створення сучасних або пошуку та «перезавантаження» й до сьогодні ефективних корекційних методик, що мають на меті допомогти таким дітям подолати труднощі у розвитку, збалансуючи підходи до структури онтогенезу та враховуючи фізіологічні, соціальні, соматичні та психічні фактори.

Першочерговим завданням сучасного педагога є, насамперед, – забезпечення умов для розвитку кожної дитини з урахуванням її можливостей. Збереження фізичного та психічного здоров'я дитини забезпечує їй повноцінне існування у суспільстві, реалізацію своєї життєвої компетентності. З'ясовано, що розвиток психіки і пізнавальної діяльності дітей старшого дошкільного віку характеризується функціональними змінами в роботі центральної нервової системи. Це пов'язано, перш за все, з морфологічними змінами в будові головного мозку. Передумовою повноцінного психічного розвитку дитини є ускладнення структури аналітико-синтетичної діяльності, а також розширення сфери впливу та сприймання словесних подразників.

Проблема корекції психофізичного розвитку дітей була предметом низки досліджень сучасних та вітчизняних учених (А.М. Богуш, Л.С. Виготського, Д.Б. Ельконіна, О.Л. Кононко, О.М. Леонтьєва, Г.О. Люблінської, М.М. Поддякова та ін.).

Створення спеціальної системи підготовки дитини з порушеннями психофізичного розвитку до навчання в інтегрованому освітньому просторі, де така дитина знаходиться у спільноті дітей з нормальним розвитком, дає можливість дитині з порушеннями реалізувати себе та пристосуватися у сучасному загальноосвітньому середовищі.

Розглядаючи особливості розвитку дітей старшого дошкільного віку з порушеннями опорно-рухового апарату, дослідники вказують, що такі порушення, перш за все, викликають затримку моторного розвитку, яка негативно впливає на формування нервово-психічних функцій при підготовці цих дітей до навчання в школі та адаптації їх у дитячому середовищі. Рухові порушення в одних дітей відзначаються підвищеним м'язовим тонусом (спастичністю), в інших – слабкістю м'язів (паретичністю). Ці порушення опорно-рухового апарату призводять до неможливості вільних рухів дитини (С. Віцько, О. Глоба, В. Григоренко, М. Єфименко, М. Іполітова, Б. Сермеєв).

Особливості формування особистості та емоційно-вольової сфери у дітей з діагнозом ДЦП можуть бути обумовлені двома факторами:

1) біологічними особливостями, пов'язаними з характером захворювання;

2) соціальними умовами – впливом на дитину родини і педагогів.

Встановлено, що основними етапами корекційної роботи з дітьми з ДЦП є діагноз, прогноз, створення психологічно-педагогічної корекційної програми, виконання та аналіз її ефективності.

Встановлено, що ефективним засобом корекції пізнавальної сфери дітей з дитячим церебральним паралічем є ігрова психотехніка. Ігрова психотехніка – метод психологічного впливу на пізнавальну діяльність дитини за допомогою ігрових засобів та форм. Ігрова психотехніка – технологія, спрямована на вирішення психолого-педагогічних проблем у розвитку дитини ігровими методами впливу на її свідомість і діяльність.

Залежно від кількості учасників ігрова психотехніка поділяється на індивідуальну і групову. Існує і така класифікація цього корекційно-терапевтичного засобу, як: терапія з включенням батьків в ігрову ситуацію, терапія без включення батьків.

Нами були розроблені такі види ігрових психотехнік для старших дошкільників з ДЦП:

- ігри-вправи, спрямовані на розвиток психічних процесів (уваги, пам'яті, мислення);
- ігри-вправи, спрямовані на розвиток пізнавальних умінь та дій (пізнавальних здібностей, розвитку самоконтролю, інтелекту, довільної активності дітей та ін.);
- терапевтичні ігри, які сприяють заспокоєнню, зменшенню збудження, розвитку комунікативних здібностей та ін.

Отже, дитячий церебральний параліч є складним захворюванням центральної нервової системи, і це призводить не тільки до рухових порушень, але і викликає затримку чи патологію розумового розвитку, мовну

недостатність, порушення слуху, зору тощо. Усе це свідчить про своєрідний дисгармонійний психічний розвиток дитини з ДЦП.

#### **Список використаної літератури:**

1. Саранча І. Г., Синчук Н. В. Особливості розвитку пізнавальної сфери дітей із порушеннями опорно-рухового апарату. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки)*. 2018. Випуск №10.

2. Родненко М.Є. Корекція базових психічних функцій пізнавальної діяльності дітей дошкільного віку із церебральним паралічем засобами Монтессорі-терапії. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2016. Випуск №7.

*Горьова Ірина, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Чепка Олена, кандидат педагогічних наук доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Оновлене законодавство України в галузі спеціальної освіти забезпечує правові засади подальшого розвитку системи освіти в частині створення умов для навчання, реабілітації, соціальної адаптації, інтеграції в суспільство дітей з особливими освітніми потребами.

Державна політика у сфері освіти формується таким чином, щоб задовольнити всі освітні потреби дітей з особливими освітніми потребами, сприяти розвитку освітніх систем і разом з тим стати складовою нової соціальної та економічної політики. А це, у свою чергу, вимагає становлення нової філософії державної політики щодо осіб з інвалідністю, проведення кардинальних реформ в існуючій системі освіти, які б гарантували рівність можливостей для всіх дітей та молодих людей на доступ до дошкільної, шкільної, професійної та вищої освіти.

Визначено, що особливі освітні потреби дітей з порушеннями розвитку проявляються в різного ступеня вираженості і в різних поєднаннях, що вимагає наявності різноманітних форм організації навчання – від диференційованого до інклюзивного. Тому дітям із вродженими і набутими проблемами розвитку потрібні спеціальні умови виховання і навчання, спрямовані на коригування їхніх недоліків, просування у загальному розвитку і соціалізації.

Потреба – це стан організму, в якому виражається його залежність від умов існування. Спеціальні освітні потреби – потреби в спеціальних (індивідуалізованих) умовах навчання (включаючи технічні засоби), особливому змісті і методах навчання, а також в медичних, соціальних та



інших послугах, безпосередньо пов'язаних і необхідних для успішного навчання.

До дітей із особливими потребами належать діти, у психофізичному розвитку яких є відхилення чи атипії: з порушеннями інтелекту (розумово відсталі); з відхиленнями у пізнавальному розвитку (із затриманням психічного розвитку); з порушеннями слуху та зору; з порушенням опорно-рухового апарату; з порушенням мовлення; з емоційними розладами, у тому числі з раннім дитячим аутизмом (хворобливим станом психіки); з порушеннями поведінки і діяльності; з важкими комплексними порушеннями.

Освітня робота – процес організації педагогом пізнавальної активності дітей з метою засвоєння останніми програмових знань, умінь, навичок і способів дій. Навчально-виховна робота – організація навчальної та пізнавальної діяльності учнів, спрямована на засвоєння ними знань, умінь і навичок, а також розвиток їхніх розумових сил і мислення, прищеплення їм культури розумової праці, удосконалення інтелектуальної сфери і здібностей.

Діяльність учителя в процесі викладання охоплює планування діяльності (тематичне й поурочне); організацію навчальної роботи; організацію діяльності, стимулювання активності учнів; здійснення поточного контролю за навчальним процесом, його регулювання, коригування.

Експериментально перевірено ефективність педагогічних умов організації освітньої роботи з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Експериментальні дані, які були отримані в ході констатувального експерименту, дали змогу охарактеризувати рівень організації освітньої роботи з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами як недостатній. Доказами цього стали результати проведеного діагностування рівня сформованості компонентів навчальної діяльності у молодших школярів: переважання низького (40,8 % та 55,6 %) над середнім (37,0 % та 29,6 %) і достатнім (22,2 % та 14,8 %).

В основу формування експерименту було покладено забезпечення педагогічних умов організації освітньої роботи з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами.

Організація освітньої роботи з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами відбувалася з урахуванням зв'язку у змісті та завданнях навчального матеріалу й здійснювалася відповідно до реалізації принципів наступності, послідовності та систематичності:

- динаміки поступового ускладнення й розширення навчального матеріалу;
- цілісності навчального процесу;
- узгодження змісту освітніх завдань;
- закріплення раніше вивченого й опора на нього;
- перспективної спрямованості на вимоги наступного етапу навчання;
- систематичного й послідовного вивчення навчального матеріалу.

У навчальну роботу учнів із особливими освітніми потребами були включені спеціальні методи і прийоми, які забезпечили ефективність навчального процесу дітей з особливими освітніми потребами. В основі спеціальних методів і прийомів корекційно-педагогічної діяльності були загальнопедагогічні та спеціальні підходи, які були спрямовані на розвиток збереження або відновлення порушених функцій організму, знань чи умінь дитини: методи вправ, методи переконань, методи прикладу, методи стимулювання поведінки і діяльності дітей з відхиленнями в розвитку та поведінці.

Перевірка ефективності організації освітньої роботи з дітьми молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами здійснювалася завдяки порівняльному аналізу результатів дослідно-експериментальної роботи у двох групах: експериментальній і контрольній. Аналіз отриманих результатів діагностування розумового розвитку молодших школярів з особливими освітніми потребами довів, що сформованість компонентів навчальної діяльності у дітей молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами експериментальної групи є значно вищою (на 24,1 % та 16,5 % при достатньому рівні).

#### **Список використаної літератури:**

1. Олійник І. Умови формування навчально-пізнавальної компетентності дітей з особливими освітніми потребами. *Нова пед. думка*. 2010. № 1. С. 108-111.

2. Прядко Л. О., Фурман О. О. Методичні рекомендації вчителям загальноосвітніх навчальних закладів щодо організації роботи з дітьми з особливими освітніми потребами. Суми: РВВ СОШПО, 2013. 64 с.

3. Сак Т. Організація навчання школярів із затримкою психічного розвитку різних психолого-педагогічних типів. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2017. № 1. С. 13–20.

4. Таранченко О. М., Найда Ю. М. Диференційоване викладання в інклюзивному навчальному закладі: навчальний курс та методичний посібник / за загальною редакцією Колупаєвої А. А. Київ: Видавнича група «А.С.К.», 2012. 124 с.

*Горобець Євгенія, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

### **ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛЬНО- ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Освітня система зазнає кардинальних змін кожної нової наступної історичної епохи. Сьогодні реформування системи спеціальної освіти передбачає підготовку дітей з особливими потребами до інтеграції в соціумі. Цим зумовлене суттєве оновлення змісту, організаційних форм і технологій

навчання на основі інноваційних підходів, забезпечення ефективності в соціально-педагогічній реабілітації дітей з особливими освітніми потребами, забезпечення психолого-педагогічного супроводу дітей у освітньому процесі.

Сучасний стан розвитку спеціальної освіти в Україні характеризується посиленою увагою вчених до поглибленого вивчення особливостей загального, психічного і мовленнєвого розвитку дітей з метою забезпечення індивідуального розвитку кожної дитини з урахуванням її психофізичних особливостей, можливостей, здібностей, інтересів тощо. Однією з категорій дітей із особливими потребами є діти із порушеннями мовлення, для яких, характерно окрім первинного розладу мовленнєвої системи, є наявність низки вторинних відхилень, а саме: особливостей розвитку психічної та фізичної сфер [2].

Згідно з Національною доктриною розвитку освіти України у ХХІ столітті, вдосконалення системи освіти й виховання у відповідності до принципів гуманізації та індивідуалізації передбачає максимальне врахування особистісних та психофізичних особливостей дітей й створення таких умов освіти, які б сприяли своєчасному й повноцінному розвитку всіх сторін особистості дитини та її успішному навчанню. У цьому контексті актуальною проблемою української педагогічної теорії і практики є реалізація прав дітей з особливими потребами й насамперед із порушеннями мовлення.

Теоретико-методологічну основу дослідження становлять: положення про корекційнокомпенсаторний і реабілітаційний фактори життєвого становлення дітей з особливими освітніми потребами (В. Бондар, В. В. Нечипоренко, В. Синьов, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет та ін.); теоретико-методологічні засади організації комплексної реабілітації дітей з особливими освітніми потребами (В. Бондар, В. Мухін, В. Нечипоренко, В. Синьов, А. Шевцов, та ін.); теоретико-методологічні засади корекційного навчання та виховання (С. Миронова, М. Супрун, С. Федоренко, Л. Фомічова, А. Шевцов, М. Шеремет, Д. Шульженко та ін.).

Саме тому окреслене питання набуває особливого значення прививченні дітей з мовленнєвими порушеннями та розробці адекватного змісту корекційної навчально-виховної роботи, у процесі якої необхідно враховувати різноманітні особливості психічних процесів, станів і властивостей особистості.

У дослідженнях вчених присвячених із наданням освітніх послуг дітям із особливими потребами виокремлюється важлива проблема пов'язана з особливою категорією дітей із мовленнєвими порушеннями (С. Конопляста, Р. Левіна, Н. Манько, О. Приходько, Є. Соботович, В. Тарасун, Т. Філічева, С. В. Цимбал-Слатвінська, Г. Чиркіна, С. Шаховська, М. Шеремет).

На сьогодні проблема формування мовлення в дітей дошкільного віку є досить актуальною, оскільки ступінь розвитку мови старшого дошкільника визначає рівень сформованості соціальних і пізнавальних досягнень дитини, вміння висловлюватися та здобувати інші знання.

Порушення мовленнєвої функції знижує рівень спілкування, сприяє виникненню психологічних особливостей, породжує специфічні риси загальної та мовленнєвої поведінки, веде до зниження активності у спілкуванні, не сприяє адаптації дитини в соціумі.

Комплексна психолого-педагогічна реабілітація є одним з пріоритетних напрямів спеціальної педагогіки і психології (Т. Ахутіна, Л. Вассерман, Т. Власова, І. Мамайчук, О. Стребелева, Л. Шипіцина).

Варто назвати наукові дослідження С. В. Цимбал-Слатвінської, І. А. Малишевської, Л. Д. Бегас, Г. А. Слатвінсько, Л. А. Черніченко та ін., присвячені важливій й актуальній проблемі удосконалення підготовки майбутніх фахівців закладах вищої освіти до здійснення психолого-педагогічної, корекційної діяльності в роботі з дітьми з особливими потребами, та насамперед з порушеннями мовлення. Також, у руслі нашого дослідження важливо відзначити роботи М. А. Лемещук та І. А. Калиновської, які безпосередньо присвячені створенню психолого-педагогічних умов для роботи з дітьми з мовленнєвими порушеннями.

Без мовлення життя в суспільстві стає обмеженим, неповноцінним. Ось чому проблема своєчасного виявлення, попередження та подолання порушень мовлення, особливо у дітей, є надзвичайно важливою для цілої низки наук, насамперед для вітчизняної педагогіки та психології та ін.

#### **Список використаної літератури:**

1. Лемещук М. Педагогічний супровід процесу соціалізації старших дошкільників із загальним недорозвиненням мовлення в дошкільних навчальних закладах [Текст]: монографія; МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини. Умань : Візаві, 2017. 149 с.

2. Павленко К. Сучасні інноваційні методи корекції мовленнєвого розвитку в роботі вчителя-логопеда. Логопед. 2019. № 7. С. 2–4.

3. Савінова Н. Методологічні основи корекції мовлення дошкільників із тяжкими порушеннями мовлення. Проблеми сучасної педагогічної освіти. Серія: Педагогіка і психологія. Випуск 36. Частина I. Ялта : РВНЗ Кримський гуманітарний університет. 2012. С. 165–173.

*Кіркіча Анна, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

*Мельникова Ольга, кандидат педагогічних  
наук доцент кафедри спеціальної та  
інклюзивної освіти Уманського державного  
педагогічного університету імені Павла  
Тичини*

## **СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

Дошкільний вік є активним періодом засвоєння соціальних норм.

Високий темп психічного і особистісного розвитку дитини дошкільника, його відкритість світу, нового досвіду створюють сприятливу психологічну ґрунт для вступу в соціальне життя. Саме в дошкільному віці формується індивідуальний стиль поведінки людини, виробляються навички і звички правильної поведінки, складається характер. Благополуччя дитини в подальшому житті багато в чому залежить від того, наскільки успішним виявився її ранній соціальний досвід.

Окремі аспекти соціалізації та соціальної адаптації дітей дошкільного віку висвітлювали О. Дікова-Фаворська (соціологічна концептуалізація освіти), Н. Гордієнко (соціалізація підлітків та молоді з особливими потребами), Г. Бурова (соціологічні аспекти життєвих стратегій). Особливе значення для розв'язання проблеми соціалізації особистості мають праці зарубіжних науковців (Ф. Гіддінс, Г. Тард, Д. Томпсон, Т. Парсонс, Ч. Кулі, У. Томаса, Дж. Міда). Сьогодні проблема навчання дітей з особливими освітніми потребами набуває широкої актуальності. Наразі в нашій державі відбувається реформування і модернізація освіти. Одним з глобальних чинників цього процесу є цивілізаційні процеси, пов'язані з еволюційним розвитком людства та зміною ставлення до осіб з особливими освітніми потребами. Зважаючи на це, реформування освіти в Україні сьогодні пов'язують із задоволенням освітніх потреб, інтересів і реалізацією потенційних можливостей розвитку особистості кожного члена суспільства, зокрема громадян з інвалідністю та особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного освітнього середовища.

Інклюзивна освіта стає доступною для дітей з особливими освітніми потребами, адже право на рівний доступ до якісної освіти та навчання за місцем проживання в умовах закладу дошкільної освіти – це право всіх дітей. Кожна людина, незалежно від особливих потреб, має право на одержання освіти, якість якої не відрізняється від якості освіти інших.

Процес інклюзивної освіти для дітей з особливими освітніми потребами та дітей з обмеженими функціональними можливостями в єдиному загальноосвітньому просторі – це незворотній процес на сучасному етапі розвитку суспільства і його гуманістичних цінностей. Разом з тим, цей процес може вважатися повноцінним, якщо забезпечує три неодмінні умови:

- навчання кожної дитини відповідно до її особливих освітніх потреб та розвитку;
- можливість дитини відвідувати навчальний заклад, проживаючи в сім'ї, а батькам – виховувати власну дитину;
- розширення кола спілкування дитини та підвищення її соціальної адаптації.

Реалізація цих умов потребує зламу стереотипів і оволодіння новими формами роботи всіма учасниками освітньо-виховного процесу [2].

Концепція інклюзивної освіти відображає одну з головних демократичних ідей – всі діти є цінними й активними членами суспільства. Навчання в інклюзивних навчальних закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для дітей з типовим рівнем розвитку,

членів родин та суспільства в цілому. Як свідчать дослідження, в інклюзивних класах (групах) наголос робиться, в першу чергу, на розвиток сильних якостей та талантів дітей, а не на їхніх фізичних або розумових проблемах. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами. При цьому діти з типовим рівнем розвитку демонструють відповідні моделі поведінки дітям з особливими освітніми потребами і мотивують їх до цілеспрямованого використання нових знань та вмій. У більшості випадків дітям просто необхідне доступне викладання, що потребує використання різних методів, які відповідають індивідуальним вимогам, здібностям та особливостям розвитку [3, с.14-18].

Навчання в інклюзивних освітніх закладах є корисним як для дітей з особливими освітніми потребами, так і для інших дітей, членів родин і суспільства в цілому. Взаємодія з іншими дітьми сприяє когнітивному, фізичному, мовному, соціальному та емоційному розвитку дітей з особливими освітніми потребами [1]. Інклюзія в освітній сфері – динамічний процес позитивного реагування на багатоманітність учнівського контингенту та ставлення до індивідуальних відмінностей не як до проблем, а як до можливостей для збагачення освітнього процесу.

Питання інклюзії варто розглядати не тільки в аспекті створення доступного освітнього середовища для дітей з особливими освітніми потребами. Інклюзивна освіта в широкому сенсі передбачає створення рівних можливостей для всіх категорій дітей в Україні. Жоден з них не має відчувати себе іншим – і це головне завдання інклюзії.

Інклюзивне навчання забезпечує доступ до освіти дітей з ООП у закладах дошкільної освіти за рахунок застосування методів навчання, що враховують індивідуальні особливості таких дітей. Отримані поза соціумом дітьми з ООП знання і уміння не є дієвими, корисними для цілковитої адаптації в суспільстві, а отже, не дають їм можливості реалізуватися повною мірою як рівноправними і повноцінними членами суспільства. В інклюзивних групах діти з ООП включені в освітній процес, вони засвоюють нові форми поведінки, спілкування, вчаться свідомо робити вибір, приймати самостійні рішення.

### **Список використаної літератури:**

1. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами: зб. наук. праць. К.: Університет «Україна», 2009. № 6(8). С. 10–15. URL: [https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni\\_naukovi\\_vidannya/Actualni\\_problemi/XII\\_Act%20problemi\\_tezi\\_2013.pdf](https://uu.edu.ua/upload/Nauka/Electronni_naukovi_vidannya/Actualni_problemi/XII_Act%20problemi_tezi_2013.pdf)
2. Дитинство у Україні: права, гарантії, захист. (Збірник документів): ч.2., К: АТ Видавництво «Столиця» 1998. 248 с.
3. Ілляшенко Т. Інтеграція дітей з освітніми потребами у загально-освітньому навчальному закладі. *Психолог*, 2009. №10. С.14-18.

**Коваленко Світлана**, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Мельникова Ольга**, кандидат педагогічних наук доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

## **ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ІЗ ЗПР В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Організація соціальної допомоги дітям, позбавленим можливості вести повноцінне життя внаслідок вад фізичного або психічного розвитку, потребує в першу чергу, зміни ставлення суспільства до дітей з особливими освітніми потребами в Україні.

Дослідженням феномену затримки психічного розвитку займалися багато вчених, серед яких можна особливо виділити: А. Григор'єв, Л. Блінова, В. Ковальов, Н. Бастун, І. Бех, В. Бондар, Т. Власова, О. Вісковатова, С. Омел'яненко, Т. Ілляшенко, В. Лебединський, М. Рождественська, В. Лубовський, Н. Максимова, М. Певзнер, С. Тарасюк, Т. Редибойм, Т. Сак, Г. Сухарева та ін.

Суспільство, що розвивається, потребує сучасних освічених, етичних, людей, здатних приймати відповідальні рішення, здатних до співпраці, що відрізняються мобільністю, динамічністю, конструктивністю та почуттям відповідальності за долю країни. Вимоги до сучасної дитини в першу чергу пов'язані з необхідністю формування в неї навичок та вмій пізнавальної, комунікативно-інформаційної та рефлексивної діяльності. Вони дозволяють дитині бути здатною не лише до знань, мати знання та вміння з різних навчальних дисциплін, але й застосовувати ці ефективні знання у повсякденному житті, щоб вона була здатною до соціальної взаємодії. В освітньому середовищі сучасна дитина повинна бути готова стати соціально активним членом суспільства, здатним до різних сфер життя, набути ефективного досвіду спілкування та вміння будувати гнучкі стосунки із соціальними партнерами. Для того, щоб мати можливість адекватно реагувати на зміни в життєвому стані, бути емоційно сприйнятливою і чуйною [3, с. 12].

Відтак, соціальна компетентність в сучасному суспільстві визначається як можливість особистості формувати шляхи взаємодії з оточуючим світом та іншими особистостями, його мінливою соціальною реальністю. Вона передбачає в певному ступені і розуміння моделей взаємодії зі світом, варіантів досягнення мети, розуміння сутності подій та змін, передбачення негативних наслідків власної діяльності. Велике значення має «ментальний» аспект – розуміння та адаптації до оточуючого середовища, розуміння як входить в комунікативні стосунки з навколишнім світом [1, с. 71].

Суспільство завжди задає модель особистості, процес розвитку якої спрямований на управління соціальним світом, його об'єктами та відносинами, історично підібраними формами та методами поведінки з природою та правилами людських відносин. Тому розвиток дитини загалом функціонує як форма соціального розвитку дитини, формування її як соціальної істоти.

Такий підхід до вивчення розвитку крізь призму соціального руху (соціалізації) забезпечує пошук нових резервів формування особистості дитини та можливостей для оптимізації освітніх впливів з урахуванням періодів особливого чутливого віку особистості, що розвивається, до соціальних впливів.

Затримка психічного розвитку (ЗПР) описується як межовий стан між нормою та порушенням індивідуального розвитку організму від народження до смерті, якому характерні незначні недоліки емоційно-вольової та інтелектуальної сфери, що проявляється в зниженні соціальної адаптації та навчально-пізнавальної діяльності в цілому [4].

Серед причин виникнення даного захворювання виділяють дві великі групи: біологічна та соціально-психологічна.

До біологічних причин включають такі:

- соматогенно обумовлені фактори (тяжкі хронічні та гострі захворювання систем організму і внутрішніх органів), що призводять до соматичної інфантилізації і соматичної астенії;

- порушення конституційного розвитку дитини (гармонійний інфантилізм);

- церебрально-органічні фактори (пологові та постнатальні черепно-мозкові травми, різні варіанти патологій вагітності, інтоксикації, недоношеності дитини, резус-конфлікти тощо).

До соціально-психологічних причин належать такі, як:

- недостатність предметної та ігрової діяльності, а також спілкування з ровесниками та дорослими;

- раннє вилучення дитини у матері з подальшим вихованням в умовах соціальної депривації;

- нестерпні умови виховання дитини в родині (авторитарний тип виховання або гіперопіка) [2].

Згідно з 10-тою Міжнародною класифікацією хвороб (МКХ-10) визначає затримку психічного розвитку як синдром, що входить до складу будь-якого психічного, неврологічного або соматичного захворювання. Тому, ЗПР не можна розглядати як окрему нозологічну одиницю. Проте цей термін, який уперше ввела в науковий обіг Г. Сухарева (1970 року), вільно використовується в сучасній спеціальній психології і корекційній педагогіці та складає психолого-педагогічне твердження, яке, відповідно, є складовою частиною більш широкого поняття – «межова інтелектуальна недостатність».

Заклади освіти вирішують комплексні соціально-значущі завдання, спрямовані на створення умов для включення дитини із ЗПР у суспільство, забезпечення дитини обсягом знань, умінь, навичок і уявлень необхідних для



життя у соціумі, формування у неї адекватних способів входження у суспільство; розвивають соціальний, інтелектуальний та емоційний потенціал, компенсують первинні порушення, формують позитивні особистісні якості, корегують вторинні відхилення в розвитку.

Відтак, особливості соціального розвитку дитини молодшого шкільного віку із ЗПР мають вплив на соціалізацію дитини та на її взаємовідносини з батьками, ровесниками і педагогами, а тому, потребують раннього вияву та соціально-педагогічної роботи.

Отже, на основі отриманих даних з'ясували, що соціальний розвиток людини, реалізація її здібностей, потреб і допомога у разі виникнення проблем її соціалізації можливі при активному використанні можливостей соціуму і, в першу чергу, його педагогічного потенціалу, який є важливим для реалізації цілей, що стоять перед ним.

#### **Список використаної літератури:**

1. Гончарова-Горяньська М.В. Соціальна компетентність: поняття, зміст, шляхи формування в дослідженнях зарубіжних авторів. *Рідна школа*, 2004, № 7–8, С. 71–74.

2. Ервін Е. та ін. Підготовка вчителів і вихователів до роботи в інклюзивних класах та групах. Всеукраїнський фонд «Крок за кроком». К., 2000.

3. Лепіхова, Л. А. Соціально-психологічна компетентність у психологічній взаємодії. *Вища освіта України*. Київ, 2004, № 3, С. 12.

4. Пантюк Т. І. Невмержицька О.В., Пантюк М.П. та ін. Основи корекційної педагогіки: навчально-методичний посібник. 2-ге видання, доповнене і перероблене. Дрогобич: Редакційно-видавничий відділ ДДПУ, 2009. 324 с.

*Сенченко Юлія, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

*Мельникова Ольга, кандидат педагогічних  
наук доцент кафедри дошкільної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

### **ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗБАР'ЄРНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Головною метою і результатом педагогічної допомоги дітям дошкільного віку з особливими освітніми потребами, є максимально можливе залучення їх до всіх сфер соціального життя, наближення до такого стану здійснення соціальних функцій, яке притаманне здоровим людям. Адже саме дошкільний вік є особливо важливим періодом інтенсивного психічного та особистісного розвитку, що відіграє важливу роль у

становленні особистості та формуванні її первинного світогляду, самосвідомості, розвитку соціальних властивостей, а також є найбільш сприятливим у забезпеченні повноцінного загального розвитку дитини, готовності до школи, набуття життєвого досвіду. У контексті дослідження зауважимо, що у цей час закладаються передумови майбутньої колективної навчальної діяльності дитини, йде активний розвиток її комунікативних можливостей (В. Берзін, А. Богуш, Н. Гавриш, О. Джурина, В. Тарасун, Л. Фомічова, Д. Шульженко) та відбуваються найсуттєвіші зміни у всіх сферах фізичного та психічного життя вихованців (С. Кулачківська, Н. Савінова, М. Шеремет та ін.).

Міністерством освіти і науки України надано рекомендації щодо створення інклюзивного освітнього середовища, зокрема універсального дизайну та розумного пристосування будівель, приміщень та прибудинкових територій, в закладах дошкільної освіти. Впровадження інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами раннього та дошкільного віку передбачає створення для них комфортного освітнього середовища, яке б відповідало потребам і можливостям кожної дитини та забезпечило б належні умови для здобуття освіти відповідно до Базового компонента дошкільної освіти, отримання корекційно-розвиткових послуг, спрямованої на усунення порушень психофізичного розвитку дитини, ранньої соціалізації тощо.

Для дітей з особливими освітніми потребами доцільно вводити пропедевтичні розділи, що дають можливість у більш елементарній формі заповнити знання і уявлення про навколишній світ. Для окремих категорій дітей з особливими освітніми потребами, які мають особливу специфіку розвитку, передбачається включення інноваційних технологій, оригінальних методик і предметів.

Організація безбар'єрного середовища в умовах закладу дошкільної освіти охоплює інформаційно-комунікативні технології, науково-методичну та проєктно-практичну сфери діяльності, у межах яких різні технічні засоби та пристрої, обладнання та меблі в комплексі з архітектурно-будівельними рішеннями формують середовище проживання, здатне розв'язати задачі соціальної адаптації та інклюзії дітей з особливими освітніми потребами.

Доступність об'єктів та послуг є однією з основ свободи, яка забезпечує дітям з особливими освітніми потребами повноцінне користування ними. Зазначеним аспектам життя соціального суспільства присвячуються численні наукові дослідження у всьому світі. Найкращих результатів досягнуто в економічно розвинених країнах Європи, практично реалізують і демонструють взаємозалежність і взаємопов'язаність права і свободи всіх членів суспільства без обмежень.

Педагогічна діяльність фахівців закладу дошкільної освіти враховує можливості та потреби в розвитку всіх дітей групи при організації безбар'єрного середовища в інклюзивній групі.

Організація безбар'єрного середовища в умовах закладу дошкільної освіти передбачає вирішення наступних завдань:

1) створення спільності дітей і дорослих (разом ми група), заснованої на повазі та інтересі до кожного члена групи, до його індивідуальних особливостей;

2) формування умінь встановлювати та підтримувати стосунки з різними людьми (молодшими, однолітками, старшими, дорослими);

3) формування вміння підтримувати одне одного;

4) розвиток комунікативних навичок культури спілкування, створення позитивного емоційного настрою;

5) активізація можливостей вибирати, планувати свою діяльність, домовлятися з іншими про спільну діяльність, розподіляти ролі та обов'язки;

6) розвиток умінь та навичок ігрової, пізнавальної, дослідницької діяльності;

7) формування навичок саморегуляції та самообслуговування.

Отже, щоб організувати «безбар'єрне середовище» в умовах дошкільної установи необхідно, в першу чергу, орієнтуватися на дітей з різними стартовими можливостями.

Таким чином, педагогічна діяльність фахівців закладу дошкільної освіти щодо організації безбар'єрного середовища в умовах закладу дошкільної освіти визначається як взаємопов'язаний, гармонійний та цілісний процес, головними складовими якого є як зусилля фахівців та змістовні методологічні взаємозв'язки, так і власна активність дитини та її сім'ї.

#### **Список використаної літератури:**

1. Вайнола Р. Безбар'єрне середовище закладу освіти як умова інтеграції дітей з інвалідністю. *Післядипломна освіта в Україні*. 2018. С. 104-110.

2. Глазкова І. Я. Педагогічний бар'єр в освітньому середовищі. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету*. Бердянськ. 2017. №2. С. 17-21.

3. Рекомендації щодо впровадження доступності та інклюзивності дитячих ігрових майданчиків. 2021. URL: <http://library.fes.de/pdf-files/bueros/ukraine/18198.pdf>

4. Створення безбар'єрного середовища та соціальна інклюзія: світовий досвід для України: аналіт. доп. / Зубченко С. О., Каплан Ю. Б., Тищенко Ю. А. Київ: НІСД. 2020. 24с.

*Крейтор Ірина, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

### **ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЇКАННЯМ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНИХ ІГОР**

Музика сприяє розвитку особистості, сприяє прояву індивідуальних особливостей, формуванню внутрішнього світу, реалізації пізнавальних

інтересів, корекції комунікативної сфери, утвердженню соціальної захищеності. Оцінки емоційних образів музики збагачують словниковий запас, формують зв'язне мовлення, вокальні звички, розвивають мовленнєве дихання, артикуляцію, дикцію.

Відомим є широке застосування музичних засобів у корекційно-розвивальній роботі з дітьми з заїканням. Заїкання – це порушення темпу, ритму та плавності усного мовлення, зумовлене судомним станом м'язів артикуляційного апарату (Л. Білякова). Заїкання виникає при порушенні нервових процесів (перенапруженні їх сили та рухливості) у корі головного мозку. Нервовий зрив у корі великих півкуль може бути обумовлений, зодного боку, станом нервової системи, її готовністю до відхилення від норми, а з другого боку – несприятливими екзогенними чинниками. Результатом нервового зриву є розлад особливо вразливої у дитини вищої нервової діяльності – мовлення, що проявляється в порушенні координації мовленнєвих рухів з явищами аритмії та судомності. Порушення коркової діяльності є первинним і призводить до викривлення індукційних відносин між корою та підкіркою, порушенню тих умовно-рефлекторних механізмів, які регулюють діяльність підкоркових утворень.

Багатьма вченими (Л. Журавльова, В. Кондратенко, В. Тарасун, М. Шеремет) розглядалося заїкання як порушення комунікативної функції мовлення. На думку дослідників, механізм заїкання залежить від порушення мовної поведінки, позамовленнєвої діяльності і мовленнєвого акту. Мовленнєвий акт – це плавне, правильне дихання, узгодженість рухів органів артикуляції і фонаційного апарату. Мовленнєва поведінка – це вміння володіти собою під час мовлення.

Більшість дослідників вважає, що заїкання потрібно усувати в дошкільному віці, саме в цей період логопедична робота сприяє появі високих результатів. З цією метою вчені пропонують різноманітні прийоми, методи подолання мовленнєвої патології та зазначають, що реабілітаційна дія повинна бути комплексною й включати логопедичні, логоритмічні, музичні, фізкультурні заняття та навчання дітей елементам м'язового розслаблення. Основними завданнями корекційної дії є розвиток загальної, дрібної та артикуляційної моторики, мовленнєвого дихання, інтонаційної сторони мовлення, розвиток і уточнення словника та граматичних конструкцій, діалогічного мовлення.

З літературних джерел відомо, що провідною діяльністю дошкільника є гра. У грі він засвоює соціальний досвід людських відносин, удосконалюючи себе, самостійне мовлення. Саме гра дозволяє зробити логопедичні заняття цікавими, емоційними, оскільки вона спонукає дитину до вільного мовленнєвого спілкування.

Для успішного подолання заїкання важливе використання ігор не тільки на заняттях, але й після них. Вихователь, за допомогою ігор, має змогу закріпити ті мовленнєві навички, які вироблені логопедом. Науковці рекомендують для логопедичних занять дидактичні ігри, ігри зі співом, рухливі та творчі ігри, ігри – драматизації з урахуванням віку дітей. Так, для

дітей 4-5 років пропонувались ігри зі співом (хороводи), рухливі ігри з правилами, дидактичні ігри. Для дітей 5 та 6 років рекомендувались ігри-драматизації, для 6-7 – дидактичні ігри.

У дітей, що заїкаються, є специфічні порушення плавності мовлення, особливості темпо-ритмічної її організації, а також зміни в моторній сфері, що обумовлює необхідність формування ритмо-інтонаційної організації усного мовлення засобами логопедичної ритміки. Ритмічні рухи розвивають координацію, здатність до переключання рухів, сприяючи руйнуванню патологічних рухових стереотипів, нормалізуючи мовленнєву та рухову функції.

Вчені звернули увагу на те, що ритмізація рухів призводить до нормалізації плавності мовлення. Для вироблення плавного мовлення дітей використовують різні прийоми, які його ритмізують: вимова слів, фраз під музику, метроном, спів, тренування мовлення в процесі логопедичної ритміки, синхронізація мовлення з рухами пальців рук та ін. Заняття під музичний супровід з ритмічними рухами рук, ніг, тулуба, а надалі – поєднання цих рухів зі співом, мелодекламацією, читанням віршованих і прозаїчних текстів оптимізують протікання мовленнєвого висловлення [1,4,6].

Отже, музикотерапія покращує загальноемоційний стан дітей, якість рухів, їх виразність, плавність, ритмічність, координацію, корегує і розвиває відчуття, сприймання, уявлення, а головне – стимулює мовленнєву функцію, нормалізує її просодіку, темп, тембр, ритм, наголос, виразність, інтонацію.

#### **Список використаної літератури:**

1. Гопіченко О.М. Диференціація голосних та приголосних звуків на логопедичних заняттях із дітьми. Педагогіка та методика спеціальні: збірник наукових праць. К.: Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова., 2000. С. 3-7.
2. Журавльова Л. С. Корекція мовлення старших дошкільників із заїканням засобами музично-дидактичних ігор // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія № 19: Корекційна педагогіка та психологія:К., 2005. Вип. 5. С. 25-32.
3. Кондратенко В. Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації: посіб. для вищ. навч. Закладів. К.: Вища школа, 2006. 70 с.
4. Конопляста С.Ю. Комплексний підхід до подолання заїкання у юнаків: навчально-методичний посібник. НПУ ім. М.П.Драгоманова. К., 2005. 144 с.
5. Тарасун В.В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: автореф. дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». К., 1999. 56с.
6. Шеремет М.К. Актуальні проблеми спеціальної освіти // Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №19: Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць. К.: НПУ імені М.П.Драгоманова, 2007. Вип.7. С. 79-81.

*Кравець Наталія, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

## **КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Демократичні зміни в Україні на державному рівні обумовили корінні зміни сучасного менеджменту освітньої галузі, який нині ґрунтується на інноваціях у цій системі й визначає створення якісно нового навчального закладу, де пріоритетом є особистість, її розвиток відповідно індивідуальним можливостям та з урахуванням потреб, у тому числі і дітей з особливими освітніми потребами. Важливою умовою успішного процесу і результату включення (об'єднання) дітей із особливостями освітніми потребами (ООП) та дітей, які не мають таких порушень, до навчання в одній групі загальноосвітнього закладу, є система комплексного супроводу і підтримки процесу навчання дітей, які потребують корекції розвитку, що відображає як освітній, так і реабілітаційний аспекти (застосування реабілітаційно-освітніх технологій, створення реабілітаційно-освітнього простору та реабілітаційно-освітнього середовища).

Процес супроводу дітей з ООП – це цілеспрямована, організована система діяльності психологів, педагогів, фахівців-спеціальних педагогів щодо забезпечення оптимальних умов життєдіяльності дітей відповідно до їх віковими та індивідуальними особливостями, рівня актуального розвитку, станом соматичного й нервовопсихічного здоров'я.

Актуальність розвитку системи супроводу дітей з ООП обґрунтовано в дослідженнях В.Бондар, В. Кисличенко, С.Конопляста, В.Синьов, Є.Синьова, В.Тарасун та ін.

Суб'єкти корекційно-логопедичного супроводу – вчителі-логопеди, психологи, педагоги, фахівці ІРЦ, які допомагають встановити зв'язки, налагодити контакти дітей в колективі та їх батьками, підбирають та застосовують конкретні методи і прийоми, які спрямовуються на досягнення результатів у підтримці та розвитку дітей означеної категорії.

Об'єктом супроводу дітей з ООП є особистість дитини з ООП, що має порушення в мовлення як вторинні (сенсорно-рухові, соматичні, інтелектуально-мовленнєві), які утрудняють її соціалізацію.

Зміст завдань супроводу визначається певними складовими частинами означеного процесу – виховання, навчання й розвиток. Отож вважаємо, що основним завданням супроводу стає активна діяльність його учасників, спрямована на вирішення завдань, пов'язаних з повноцінною участю дітей з ООП у життєвий простір закладу освіти та дитячого колективу.

Корекційно - логопедичний супровід розглядається у дослідженнях С. Коноплястої, як вплив на дитину, прямий чи опосередкований (через близьке оточення), який реалізується у різних формах (за необхідністю) протягом усього дитячого віку спеціалістами-логопедами.

Корекційно-логопедичний супровід – важливий напрямок взаємодії з сім'єю, яка виховує дитину з мовленнєвими порушеннями, психолого-педагогічна та корекційно-розвиткова допомоги задля розвитку особистості дитини з ООП, досягнення нею максимально можливої самостійності та незалежності в житті. Наявність батьківських установок та типів сімейного виховання вважається одним із важливих чинників ризику мовленнєвого неблагополуччя дітей. Відтак метою фахівців у роботі з дітьми з ООП та їх батьками стає оптимізація та корекція у взаємодії з сім'єю. Важливими напрямками змісту корекційно-логопедичного супроводу сім'ї у дослідженні вважаємо: спеціальний підхід до навчання та виховання дитини з ООП; сімейно-центрований підхід; постійна взаємодія «дитина-фахівці-сім'я», як необхідна умова логокорекційної допомоги.

Успіх корекційно-логопедичного супроводу здебільшого залежить від взаємодії педагогів та батьків, від єдності й системності вимог та прийомів роботи з дітьми. Співпраця педагогів та батьків прослідковується на всіх етапах роботи з дитиною, починаючи з первинного обстеження, результати якого повідомляються, обговорюються та фіксуються. Також рідні систематично інформуються про особливості і зміст корекційної роботи з дітьми, й одночасно отримують інформацію про успіхи дітей.

Найважливішою для логопедичного супроводу вважаємо системну, командну, узгоджену роботу логопеда з іншими фахівцями та сім'єю дитини, починаючи з раннього віку.

На сучасному етапі актуальною формою взаємодії педагогів та батьків стають інформаційні технології, які сприяють ефективній взаємодії усім учасникам у зручній і ненав'язливій формі.

Отож, вищеозначене доводить необхідність та важливість організації корекційно-логопедичного супроводу й вивчення потреб й проблем кожної сім'ї, яка виховує дитину з ООП, її структурних та динамічних змін під впливом вирішення проблем у розвитку дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку.

#### **Список використаної літератури:**

1. Колупаєва А.А. Інклюзивна освіта: реалії та перспективи: Монографія. К.: Самміт Книга, 2009. 272 с.
2. Данілавічуте. Е.А. Закономірності виникнення, сутність та місце інклюзії у єдиній системі освіти в Україні // Дефектологія. Особлива дитина: навчання і виховання. 2013. № 1. С. 2-8.
3. Сак Т.В. Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та соціальна психологія: збірник наукових праць. К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 28. С. 128-135.
4. Тарасун В.В. Психолого-педагогічні основи превентивного навчання дітей з порушеннями мовленнєвого розвитку: автореф. дис. доктора пед. наук: спец. 13.00.03 «Корекційна педагогіка». К., 1999. 56с.

5. Федоренко О. Особливості педагогічного супроводу молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання // *Особлива дитина: навчання і виховання*. № 2 (74). 2015. С. 79-85.

6. Шеремет М.К. Актуальні проблеми спеціальної освіти // *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Серія №19: Корекційна педагогіка та психологія: зб. наук. праць*. К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2007. Вип.7. С. 79-81.

*Западинська Ірина, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

*Дука Тетяна, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
розвитку дитини Уманського державного  
педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ПИСЬМА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Нині особистісно-орієнтована парадигма навчання і виховання виступає своєрідним методологічним імперативом, що відповідає потребам розвитку і самореалізації духовного начала людини в новій соціокультурній ситуації. Водночас ідея розвитку особистості розглядається як пріоритетний напрям ідеології сучасної школи.

Завдання, що стоять перед загальноосвітніми навчальними закладами, полягають в першу чергу в переході до особистісно-орієнтованого підходу в освітньому процесі. Такий підхід передбачає врахування потреб кожної дитини, де він виступає як активний суб'єкт освітньої діяльності. Виникає потреба впровадження особистісно-орієнтованого підходу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами.

Концептуальні засади зазначеного підходу були представлено в положеннях багатьох концепцій і теорій минулого та сьогодення: гуманізму, втілені в педагогічному досвіді Вітторіно да Фельтре, Я.А. Коменського, Й. Г. Песталоцці, В.О. Сухомлинського, Я. Корчака, А. С. Макаренка; у положеннях особистісно гуманістичній концепції Ш.О. Амонашвілі; в ідеях концепції педагогіки співробітництва, О.О. Захаренка, А.І. Сологуба та ін.

Важливо проаналізувати й осмислити сучасні концептуальні ідеї у цьому напрямі. Особистісно орієнтований підхід, представлений у дослідженнях І.Д. Бега, Є.В. Бондаревської, С.Д. Максименко, О.М. Пехоти, О.Я. Савченко, С.Л. Яценко та ін., потребує врахування якісних характеристик психічних процесів, що властиві особистості майбутнього вчителя [1].



Особистісний підхід – це найважливіший психологопедагогічний принцип, що передбачає урахування своєрідності індивідуальності особистості у вихованні дитини; систему відносин, за якою кожен учень відчуває себе особистістю і відчуває увагу педагога особисто до нього; при цьому дитина розуміє, що рівна вчителю в своєму світі відчуттів і переживань, нічим не відрізняється від світу вчителя.

Особистісно орієнтоване виховання, на думку І.Д. Беха, – виховання методологічного типу, яке для свого обґрунтування звертається до всього універсалу соціально-гуманітарних наук і спирається на фундаментальні філософські, психологічні ідеї про людину, про виховання і процеси її індивідуально-особистісного розвитку, про виховання як ціннісно породжувальний процес [1].

Методологія особистісно орієнтованого підходу ґрунтується на сукупній реалізації і взаємному доповненні множини сучасних парадигмальних підходів. Її особливості полягають у тому, що вона: орієнтує на людину (дитину) як головну цінність і мету виховання (аксіологічний підхід); підтримує і розвиває суб'єктні властивості й індивідуальність дитини (особистісний підхід); породжує у школярів особистісні смисли навчання та життя, вводить їх у світ культури (культурологічний підхід); пробуджує творчий потенціал особистості (діяльнісний підхід); стимулює школярів до самостійного вирішення власних життєвих проблем у нестабільному, невизначеному соціумі (синергетичний підхід)

Особистісно орієнтоване навчання, як зазначає О.Я. Савченко, – це організація навчання на засадах всебічного врахування індивідуальних потреб і можливостей учня, глибокої поваги до його особистості, ставлення до нього як до свідомого і відповідального суб'єкта навчально-виховної взаємодії з учителем і ровесниками. Метою цього типу навчання є створення умов (змісту, методів, середовища) для індивідуальної самореалізації учня, розвитку та саморозвитку його особистісних якостей [3].

Відтак, особистісно орієнтована освіта – цілеспрямований, планомірний, безперервний, спеціально організований педагогічний процес, спрямований на розвиток і саморозвиток учня, становлення його як особистості з урахуванням індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей. Відповідно до особистісно орієнтованого підходу зусилля педагога мають бути спрямовані на організацію продуктивної діяльності, створення найбільш сприятливих умов для такої діяльності [3].

На думку А. Маслоу, підґрунтям особистісно орієнтованого підходу в педагогіці є гуманізм, що спрямований на виховання вільної особистості і розвиток її самостійності; передбачає індивідуалізацію виховання і визнання пріоритету особистісного перед суспільним; організацію виховання на основі єдності соціального, психічного і біологічного; всебічне задоволення пізнавальних потреб особистості; виявлення і реалізацію особистісного потенціалу учнів; розвиток внутрішнього світу дитини [2].

Відтак, інтереси особистості проголошуються пріоритетними, а реалізація можливостей для її розвитку – головним завданням освіти.

Виникає потреба в пошуку шляхів реалізації провідних положень модернізації системи освіти – ідеї розвитку особистості, формування механізмів розвитку і саморозвитку системи освіти, перетворення освіти в дієвий чинник розвитку суспільства.

Розглянемо особливості використання загальних ідей особистісно-орієнтованого підходу в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами під час підготовки їх до письма.

Слід зазначити, що особистісно-орієнтоване навчання набуває актуальності, яке отримало втілення у педагогіці партнерства та принципі дитиноцентризму Нової української школи. Концепція Нової української школи побудована на засадах особистісно-орієнтованої моделі освіти. У рамках цієї моделі школа максимально враховує права дитини, її здібності, потреби та інтереси, на практиці реалізуючи принцип дитиноцентризму, тобто здійснюється орієнтація на кожного учня [4].

Посиленої уваги потребують діти з особливими освітніми потребами, які потребують створення відповідних педагогічних умов, і, згідно концепції «Нова українська школа», зможуть вступати до школи у віці фізичної готовності. Тривалість перебування в початковій школі для таких дітей можна буде продовжити з доповненням корекційно-розвивального складника [4].

Саме в цей період у молодшого шкільного віку відбувається інтенсивне формування вікових новоутворень, які значною мірою визначають подальший розвиток дитини та успішність її учбової діяльності.

Зокрема, одним із основних напрямів навчання є стимулювання у дітей пізнавальної активності, розвиток мовленнєвих здібностей, що реалізується на заняттях з читання та письма.

Не викликає сумніву той факт, що формування навичок письма має велике соціальне й педагогічне значення, адже особистість, яка не оволоділа на достатньому рівні писемною навичкою, не може повноцінно реалізувати себе у суспільстві. Письмо є необхідною складовою людської діяльності в усіх її різновидах.

Необхідність корекції недоліків моторної сфери дітей з порушеннями розвитку та позитивний вплив такої роботи на формування психіки дітей зазначалася багатьма дослідниками. У багатьох наукових роботах, присвячених проблемі навчання дітей з ООП, зокрема в програмах навчання і виховання дітей з ЗПР, всюди вказується на необхідність проводити спеціальні заходи, спрямовані на охорону і зміцнення здоров'я, корекцію і розвиток загальної і дрібної моторики, розвиток зорово-моторної координації, графомоторних навичок дітей.

На основі психолого-педагогічних досліджень сучасних вітчизняних науковців, провівши вивчення малюнка дітей з ООП, зокрема з ЗПР, відзначає, що в даній категорії дітей графічні дії формуються складно і в більш пізні терміни. Це пов'язано, в числі інших причин, і з недостатнім розвитком дрібної моторики, і з порушенням зорово-рухової координації, і з труднощами в організації рухового контролю.

У своєму дослідженні О.В. Халецька зазначає, що у дітей з «мінімальною дисфункцією мозку» недостатність моторного контролю, яка проявлялася в наступному: незграбність, скутість, неузгодженість рухів, неповний обсяг рухів, порушена їх довільність; необхідність допомоги при вдяганні; утруднення при роботі з ножицями; недбалість при малюванні; погане малювання [2].

За дослідженнями науковців у дітей з ЗПР є порушення дрібної моторики, що проявляються в основному у порушенні точності, швидкості та координування рухів. У більшості випадків виявляється утрудненим або неможливим швидке і плавне відтворення запропонованих рухів. При цьому відзначаються додаткові рухи, персеверації, переставляння, порушення оптико-просторової координації.

Таким чином, у дітей цієї категорії найбільше страждає моторика кистей і пальців рук. Відхилення в розвитку моторної сфери у дітей з ЗПР створюють певні труднощі, особливо несприятливо впливають на уміння володіти навичками малювання (виявляються труднощі у проведенні простих ліній, виконанням дрібних деталей малюнка), ручної праці, письма. Відзначається неточність та незручність рухів, труднощі у відтворенні позрук і пальців. При виконанні будь-яких рухів у дітей часто проявляється надлишкова напруга м'язів, а іноді і посмикування. Зміна (підвищення або зниження) м'язового тону обумовлює виснаженість і стомлюваність м'язів кистей рук. У зв'язку з цим дитина не може тривалий час утримувати олівець або ручку, по мірі наростання стомлення її рухи стають неточними, великорозмашистими або занадто дрібними [2].

Грубих рухових розладів у дітей з ЗПР немає, проте рівень фізичного і моторного розвитку нижче, ніж у інших однолітків, які відвідують загально-розвиваючі групи, також у них утруднене формування графомоторних навичок.

Корекція моторного розвитку дітей можна здійснювати засобами особистісно-орієнтовано навчання, зокрема через проведення спеціальних вправ та ігор, з метою:

- виправлення неправильних поз пальців
- розвиток статичної витривалості
- впорядкування темпу рухів
- синхронної взаємодії рухів рук
- запам'ятовування серії рухових актів
- виховання швидких рухових реакцій на словесні інструкції
- розвиток тонких рухових координацій [5].

Приділяючи належну увагу вправам, іграм, різним завданням на розвиток дрібної моторики і координації руху руки ми можемо вирішити відразу два завдання: по-перше, непрямым чином впливаємо на загальний інтелектуальний розвиток дитини, по-друге, готуємо до оволодіння навичкою письма, що в майбутньому допоможе уникнути багатьох проблем шкільного навчання. Тому робота над розвитком дрібної моторики і графічних навичок повинна початися задовго, до вступу до школи.

Найприйнятніший і успішним засобом особистісно-орієнтованого навчання є гра, так як на тлі емоційного переживання гра впливає на успішне засвоєння вмінь, навичок.

Будь-яке завдання необхідно пропонувати дитині в ігровій формі, яка не тільки викличе у неї інтерес, а й за рахунок позитивної емоційної стимуляції сприятиме підвищенню психічного тону, а, отже, і поліпшенню працездатності в цілому.

Встановлено, що тренуючи рухи, пальці рук, поряд із стимулюючим впливом на психічний розвиток вона є потужним засобом підвищення працездатності кори головного мозку і як наслідок – роботи кисті рук під час письма.

Підготовку дітей з ООП до навчання письма засобами особистісно-орієнтованого навчання необхідно проводити в декількох напрямках:

- гімнастика пальців і кистей рук;
- орієнтування на аркуші паперу;
- формування елементарних графічних навичок [5].

Одночасно з підготовкою до навчання техніці письма необхідно самим ретельним чином розвивати мовленнєвий слух дитини: вміння чути і виокремлювати з слів окремі звуки, формувати дію послідовного виділення звуків з слова.

Підготовку до навчання письма доцільно вести за всіма напрямками. Гімнастика для пальців і кистей рук проводиться 2-3 хв спочатку і в середині кожного заняття з підготовки до навчання грамоті. Вправи за орієнтуванням на аркуші паперу, як правило, доцільно проводити в кінці заняття.

Отже, робота по розвитку графомоторних навичок у дітей із ОПП складна і потребує систематичної, послідовної роботи в цьому напрямку. Проведення цілеспрямованої підготовчої роботи на дошкільному етапі дозволить уникнути багатьох складностей при навчанні дітей письма в початковій школі.

### **Список використаної літератури:**

1. Бех І.Д. Виховання особистості. У двох книгах. Кн.1. Особистісно орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. Київ: Либідь, 2003. 278 с.
2. Дубасенюк О.А. Теоретико-технологічні засади впровадження особистісно орієнтованого підходу у професійнопедагогічній підготовці майбутнього вчителя. Професійна педагогічна освіта: особистісно орієнтований підхід [монографія] / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. С. 14–40.
3. Енциклопедія освіти. Київ: Юрінком Інтер, 2008. С. 626.
4. Концепція «Нова українська школа» / Міністерство освіти і науки України. 2016. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf> (дата звернення: 09.10.2023).

5. Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів: навч. посібник / за заг ред. доктора педагогічних наук О.А. Дубасенюк.: Житомир. держ.пед. ун-тет, 2001. 267 с.

*Захарчук К. С., здобувачка вищої освіти  
Житомирського державного університету  
імені Івана Франка*

### **МЕТОДИ РОБОТИ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ З ЗНМ**

Багато років поспіль ґрунтовно розроблялася і висвітлювалася у медичній, дефектологічній, психолінгвістичній літературі проблема мовленнєвого недорозвитку. На сьогодні це досить глибоко досліджене порушення, яке має дієві методи корекції. В сучасній логопедії під поняттям "загальне недорозвинення мовлення" (ЗНМ) розуміють різні складні мовленнєві розлади, при яких у дітей з нормальним слухом та інтелектом спостерігаються відхилення у формуванні мовленнєвої діяльності (діяльності засвоєння і використання мови), порушене засвоєння всіх компонентів мовленнєвої системи, що відносяться до звукової і змістовної сторони мовлення[2].

З огляду на проблему, основними завданнями логопедичної роботи для дітей із загальним недорозвитком мовлення є корекція та розвиток мовлення. Потрібно зазначити, що структура мовленнєвої діяльності складається з операцій та навичок, сукупності умінь, які поступово формуються у дитини в процесі розвитку. При належному і своєчасному розвитку цих процесів дитина засвоює мову та використовує її з метою спілкування з іншими.

Для ефективності корекційно-розвиткової роботи важливим є визначення рівня ЗНМ у дітей. За складністю порушення умовно можемо розділити на три рівні. Якщо дитина не використовує мовлення, як засіб комунікації з оточуючими, а заміщає белькотінням, звуконаслідуванням, то такі мовленнєві можливості характерні першому рівню ЗНМ. Корекційна робота має базуватися на розвитку моторики як загальної, так і дрібної та артикуляційної. Розвиток розуміння зверненого мовлення, так як у цих дітей пасивний словник значно переважає активний, потрібно збагачувати та розвивати активний. Розвиток слухової уваги: не ефективно давати таким дітям завдання на сприйняття, так як фонематичний слух у дітей порушений. Важливим є розвиток пам'яті, так як показник розвитку у дітей із ЗНМ нижчий ніж у нормотипових дітей.

Коли у дитини присутнє мовлення, здебільшого це прикметники та прислівники, починає формуватися фразове мовлення, але порушена звуковимова, неправильна складова структура слова, бідність активного словника, присутнє порушення граматичної будови мовлення, то це ознаки другого рівня ЗНМ. В корекційно-розвитковій роботі з дітьми які мають другий рівень доцільно використовувати наступні прийоми: розвиток звукової сторони мовлення; розвиток складової структури; розвиток просодики; розвиток граматичної будови; розвиток фразового мовлення.

Характерні ознаки третього рівня ЗНМ: діти користуються розгорнутим фразовим мовленням з проявами лексико-граматичного і фонетико-фонематичного недорозвитку. діти вже користуються всіма частинами мови, правильно вживають прості граматичні форми, намагаються будувати складнопідрядні та складносурядні речення. Покращується стан звуковимови, відтворення слів різної складової структури.

Рівень складності корекційно-розвиткових занять з дітьми третього рівня є досить вищим, тому логопеду рекомендовано застосовувати дані прийоми: практичне засвоєння засобів мовлення; удосконалення зв'язного мовлення; формування правильної культури мовлення; підготовка до навчання грамоти.

Спільною характеристикою для всіх дітей із ЗНМ є порушення звуковимови, недорозвиток фонематичного слуху, помітне відставання у формуванні словникового запасу і граматичної будови.

Корекційно-розвиткову роботу з дітьми з ЗНМ ефективно проводити як на індивідуальних, так на підгрупових, логоритмічних, фронтальних заняттях.

На індивідуальних заняттях доцільно проводити роботу з:

- розвитку артикуляційної моторики;
- пальчикову гімнастику;
- постанови звуків;
- розвитку фонематичного сприймання;
- корекції порушених функцій з урахуванням можливостей кожної дитини.

Для формування правильної вимови окремих звуків, застосовується артикуляційна гімнастика. Щоб дитина правильно виконувала вправи потрібно чітко та ясно пояснювати правильність її виконання. Це є підготовчим етапом до постановки звуків. Всі завдання повинні бути спрямовані на початок формування мовлення у дитини. Можливість розвитку дрібної моторики та фонематичного слуху позитивно сприяє на появу нових нервових зв'язків, що полегшить подальший розвиток дитини.

Для підгрупових занять проводиться робота з:

- автоматизації звуків,
- розширення словника,
- розвитку зв'язного мовлення.

До кожного заняття з ознайомлення із лексико-граматичними формами мови включаємо завдання, які сприяють формуванню психофізичної сфери дітей. Це психогімнастика, релаксація, ігри на розвиток дрібної моторики, голосові й дихальні вправи, ігри на концентрацію та переключення уваги.

На фронтальних заняттях вивчаються тільки ті звуки, які правильно вимовляються усіма дітьми ізольовано і у полегшених фонетичних умовах. Фронтальні заняття проводяться в декілька етапів.

Організаційно-сюжетна основа фронтальних занять може бути різноманітною. Можна використовувати наступний матеріал: казкові сюжети; елементи фольклору; літературні персонажі; відомі та вигадані ігри;

елементи сюжетно-дидактичної гри; сюжетні та пейзажні картини; сюжети та герої мультфільмів.

На логоритмічних заняттях логоритмічні ігри супроводжуються музикою або співом, а спів – це не лише процес звукоутворення, а й важлива координація слуху та голосу, тому що елементом пісні є слово. Музика і слово вчать дитину організовано підсвідомо відчувати, що після одного звуку йде наступний, після одного складу слова – також наступний склад. Слід зазначити, що логоритміка використовує здоров'язберігаючі та коригуючі технології. Наприклад, пальчикові ігри тривалістю 1–2 хв дають дітям змогу відпочити від малорухливих видів діяльності, розвивають пам'ять, мислення. Артикуляційна гімнастика тренує м'язи мовленнєвого апарату і формує музичну пам'ять.

Отже, такі елементи направлені на всебічний, гармонійний розвиток дитини і доповнюють зміст заняття.

Знання особливостей мовленнєвого розвитку дітей дошкільного віку із ЗНМ виявляються важливими та необхідними як для більш глибокого розуміння дітей цієї категорії, з'ясування психологічних механізмів мовленнєвих порушень, так і для створення нових підходів до визначення найбільш оптимальних та адекватних напрямів корекційно-розвивального та попереджувального навчання дошкільників.

#### **Список використаної літератури:**

1. Н. М. Могильова. *Загальне недорозвинення мовлення: теорія та перспективне планування корекційно-розвиткової роботи*: навч. посіб. Слов'янськ, 2019. С. 123.
2. Рібцун Ю. В. Науково-методичне забезпечення реалізації спеціальної освіти дітей із ЗНМ. 2011. С. 4–11.
3. Шостак О. Логоритміка як засіб корекції знм у молодших школярів. 2022. Т. 3, 2022, № 52. С. 255–257.

*Касьянова Анастасія, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **САМОМАСАЖ ЯК ОДИН З ПРИЙОМІВ РОЗВИТКУ ГРАФО-МОТОРНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ**

У сучасному світі, ми активно слідкуємо за подіями, що розвиваються навколо нас. Враховуючі саме ці події сьогодення, ми знаємо, що переважна частина дітей молодшого шкільного віку наразі навчається у дистанційному або змішаному форматі. Відповідно до заяв МОН, нам відомо, що зараз більше двох мільйонів школярів по всій території України та закордоном навчаються дистанційно [1]. Серед значної кількості наукових робіт та досвіду впровадження такої форми навчання, освітяни відзначають ряд

переваг такої форми здобуття освіти, а саме ця форма першочергово надає можливість фактично постійного доступу до освіти та навчання, в незалежності від місця перебування, часу доби, особливо це важливо для учнів початкових класів які тільки розпочинають свій шлях до здобуття повноцінної освіти.

Найчастіше за для забезпечення реалізації освітнього процесу нами використовуються різноманітні електронні пристрої та носії, і як показує діти більшу частину свого часу проводять «онлайн» – що у свою чергу безпосередньо впливає на їх розвиток. Постійна взаємодія з гаджетами суттєво впливає на розвиток у дітей дрібної моторики, і у подальшому на формування графо-моторних навичок. Такий вид діяльності обмежує фізичну та рухову активність дитини, більша частина часу проводиться у сидячому положенні. Проблему становить постійне використання сенсорних екранів, що у свою чергу спричинити низьку якість моторних дій, просто торкаючись сенсорного екрана, дитина не здатна просто отримувати такий рівень фізичної взаємодії, як під час дії з предметами, звичайними олівцями чи фломастерами, під час гри в спільних іграх, таких як малювання, ліплення, розфарбовування тощо.

У загальному розумінні графомоторні навички визначаються вченими як поєднання когнітивних, перцептивних і моторних навичок, які дозволяють людині писати [2]. Вміння координувати різноманітні рухи пальців рук, кисті, стан дрібної моторики є однією з базових навичок, що у подальшому забезпечуватимуть правильне оволодіння навичками письма та читання, зададуть темп та швидкість опанування ними. Також як нам відомо існує прямий зв'язок між станом психічних функцій і мислення, та станом функцій рук [3]. Наголошення на важливості розвитку графо-моторних навичок ми неодноразово можемо спостерігати у роботах А.Білецького, Н.Виноградової, Н.Голуб, М.Жинкіна, О.Корнева, О.Лурії, Н.Чередніченко.

Відсутність сформованості графо-моторних навичок наявна як у дітей з порушенням мовленнєвої діяльності, а саме з дисграфією, дислексією, диспраксією, з дизартричним компонентом, системним недорозвитком мовлення так і у дітей з відносно нормальним розвитком. Молодші школярі зіштовхуються з такими проблемами як важкість відтворення рухів відповідно до зразка, вони або досить різкі та жваві, або досить повільні, існує непевність та неточність. Діти відчувають труднощі з просторовими поняттями, орієнтуванням у просторі та на площині аркушу, співвідношенні та співставленні елементів.

Одним з методів який ми можемо застосовувати як ефективний засіб корекції графо-моторних навичок є самомасаж, де він слугує як одна з технік, що сприяє поліпшенню фізичного та емоційного стану дитини. Масаж та самомасаж можуть сприяти розвитку координації рухів, кращому розумінні себе та свого тіла, покращенню розробки моторних навичок. Такий засіб здатний допомогти дітям створити зв'язок між рухами рук та відчуттями на шкірі, що у свою чергу позитивно впливає на сенсорне інтегрування. Застосування самомасажу може допомогти школярам відчути ритм рухів, що



важливо для розвитку графо-моторних навичок, так як письмо і малювання вимагають певного ритму рухів руки.

Також варто взяти до уваги те, що більшість учнів наразі перебувають у стресовій ситуації, такий психологічний стан учасників освітнього процесу є однією із серйозних проблем, що створює перепони на шляху забезпечення якості освіти. У цьому випадку самомасаж може слугувати як засіб зняття тривоги та стресу, або навпаки сприяти концентрації. самомасаж є універсальним засобом який не потребує спеціального обладнання, його можна виконувати вдома під наглядом батьків або самостійно. Теоретичним підґрунтям для використання самомасажу як ефективного засобу корекційного впливу є роботи Л. Вакуленко, Т. Бойчук, О. Потапенко, С. Дарійчук.

На жаль, проблематика використання технік та прийомів самомасажу під час дистанційного навчання є майже нерозробленою нашими науковцями. Проблема вивчення особливостей корекції графо-моторних навичок у школярів також є недостатньо вивченою, де основна увага науковців направлена на корекцію та формування цих навичок у дітей дошкільного віку як пропедевтика подальших можливих порушень.

#### **Список використаної літератури:**

1. Шкарлет С. Про освітній процес в умовах воєнного стану [Електронний ресурс] / Сергій Шкарлет. – 2022. – Режим доступу до ресурсу: <https://mon.gov.ua/ua/news/majzhe-piv-miljona-vchiteliv-ta-vihovateliv-nadayut-osvitni-poslugi-u-shkolah-ta-dityachih-sadochkah-sergij-shkarlet>.

2. Loudova, I., & Navigerova, J. (2019). Problematic elements in the graphomotor skills of pupils in the early adolescence. *New Trends and Issues Proceedings on Humanities and Social Sciences*, 6(6), 10–17. <https://doi.org/10.18844/prosoc.v6i6.4463> (Original work published December 6, 2019)

*Бікетов Сергій, здобувач вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

### **ДО ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Моральне виховання - складний і багатоаспектний процес, що потребує глибокого наукового переосмислення щодо закономірностей та механізмів його практичної реалізації. Моральне виховання визначається як одна з найважливіших сторін у здійсненні загального розвитку дитини. Традиційно моральне виховання дошкільників з порушеннями мовлення здійснюється через ознайомлення з моральними нормами та правилами і привчанням до безперечного їх виконання [1].

У моральному вихованні дітей дошкільного віку необхідним є врахування особливостей розвитку особистості дошкільника, що включає дві сторони:

- розвиток потребово-мотиваційної сфери особистості (поступове розуміння дитиною навколишнього світу й усвідомлення свого місця в ньому нові мотиви поведінки);

- розвиток емоційно-вольової сфери особистості (стійкості поведінки, дієвості мотивів, незалежності від зміни зовнішніх обставин).

Важливим компонентом у моральному вихованні є розвиток емоцій та моральних почуттів дошкільника. Вони розвиваються і формуються завдяки тим рушійним силам, що, зокрема, є:

- під час спілкування дитини з дорослими і ровесниками;

- під час спеціально організованої дитячої діяльності (читання творів художньої літератури тощо);

- під час ігрової діяльності, наповненої переживаннями;

- під час виконання спільних дій, доручень, занять, що формують емоційну єдність дітей усієї групи [2].

Почуття дошкільників з порушеннями мовлення відзначаються такими особливостями:

- дитина ще не вміє керувати своїми емоціями і часто потрапляє в “полон” того почуття, яке її охопило (емоція - страх, що викрили порушення нею норми поведіння, почуття - розгубленість: що говорити на свій захист, як себе виправдати);

- характер емоцій і почуттів має бурхливе, безпосереднє і мимовільне забарвлення. Почуття швидко і яскраво спалахують (виникають) і настільки ж швидко гаснуть (зникають).

Почуття, які переживають діти стовно інших людей, вони легко переносять у власну життєдіяльність, наприклад, на літературних героїв, з пасивного слухача перетворюються на активного учасника подій змісту художнього твору.

Щодо основних напрямів у розвитку почуттів у дошкільному віці, варто виокремити такі:

- набуття глибини і стійкості;

- підвищення “моральності” почуттів, що пов’язане зі зростанням рівня усвідомленості моральних норм;

- зміна зовнішніх проявів почуттів - дитина привчається стримувати почуття;

- засвоює “мову” почуттів (через наслідування).

Зовнішні прояви емоцій і почуттів підкріплюються виразними рухами, мімікою, пантомімою. Розвиток емоційно-почуттєвої сфери має дуже тісний зв’язок із соціальними ситуаціями морального змісту.

Важливим є привчання дітей до подолання боязні (страху), що є характерним для більшості з них. Це може виникати через:

- неправильне виховання (батьки залякують дитину, самі проявляють боязнь, “трясуться над дитиною” тощо);

– потрапляння в нову (незвичну) ситуацію, звідси – тривожність [3].

Звідси бере початок і природа скарг, коли дитина проговорюючи, що відбулося, хоче отримати підтвердження в правильності розуміння нею моральної норми: “Я так, а чому він (вона) не так поведуться?” Свою позицію вона проявляє відповідними емоціями. У старшому дошкільному віці характерною є “злитість” почуттів (наприклад, “Він хороший, бо гарний (естетичні переживання), добрий (моральні переживання), багато знає (інтелектуальні переживання і навпаки “Він поганий, бо страшний, злий, нічого не знає”).

За умови цілеспрямованого і систематичного здійснення виховних впливів до кінця дошкільного віку мотивами поведінки та регуляторами вчинків дітей стають вищі моральні почуття - дружба, відповідальність, чесність, доброзичливість тощо. Засвоєння моральних норм, правил поведінки, формування моральної самооцінки, що відбуваються в дошкільному віці, призводять до того, що саме виконання або невиконання цих норм починає переживатися дитиною, викликаючи певні почуття (радість, гордість, сором) навіть у тому випадку, коли дитина перебуває наодинці із собою і про її вчинок ніхто не знає.

#### **Список використаної літератури:**

1. Бех І. Виховання особистості: У 2 кн. Кн. 1. Особистісно-орієнтований підхід: теоретико-технологічні засади. К.: Либідь, 2003. 280 с.

2. Білозерська С.І. Психологія морального виховання. Психологічні особливості ефективності виховних технологій : монографія / [за ред. М. Савчина]. Дрогобич : Коло, 2005. С. 73 83.

3. Залізняк А. М. Підготовка майбутніх вихователів до роботи з батьками з морального виховання дітей старшого дошкільного віку : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; Ін-т вищ. освіти АПН України. К., 2009. 20 с.

*Коваль Світлана, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

### **КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-АДАПТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ**

Соціальна інтеграція дітей з ООП означає створення єдиного соціального простору, зближення загальної та спеціальної освіти, навчання в умовах, максимально наближених до звичайного середовища з найменшими обмеженнями.

Мета соціальної інтеграції дитини з ООП: отримання освітнього та соціального досвіду разом з однолітками.

Завдання соціальної інтеграції дитини з ООП включають:

- 1) розширення науково-методичного забезпечення розвитку інклюзивних процесів; х
- 2) організацію підготовки та підвищення кваліфікації фахівців у галузі психолого-педагогічного супроводу інклюзії;
- 3) створення ресурсної бази для підтримки інклюзивного процесу.

Інклюзивний підхід в освіті передбачає: повагу, розуміння та забезпечення розмаїття (діяльність системи освіти, школи та вчителя відповідають індивідуальним потребам та очікуванням учнів), а також забезпечення реального рівного доступу до загальноосвітніх закладів усім без винятку учням. Метою інклюзивної освіти є демократизація освітнього середовища та створення можливості для якісної освіти та соціалізації всіх без винятку дітей.

Організація виховання і навчання дітей з ООП передбачає внесення змін у форми корекційно-розвивальної роботи. Для більшості дітей характерні моторні труднощі, рухова розгальмованість, низька працездатність, що потребує внесення змін внести зміни в планування освітньої діяльності. Однією з умов підвищення ефективності роботи із соціально-психологічної адаптації є створення адекватного можливостям дитини охоронно-педагогічного та предметно-розвивального середовища, тобто системи умов, що забезпечують повноцінний розвиток усіх видів діяльності, корекцію відхилень вищих психічних функцій і становлення особистості дитини.

Форми роботи психолога під час проведення соціально-психологічної адаптації дітей з ООП:

- 1) з дітьми: казкотерапія (в індивідуальній та груповій формі), ігрова терапія, тілесна терапія, пісочна терапія;
- 2) з батьками: участь батьків у педагогічному процесі, проведення спільних заходів і вправ, навчальна, просвітницька робота з батьками;
- 3) з педагогами: вибір єдиного підходу до успішної адаптації дітей, складання плану, індивідуального підходу до кожної дитини, обмін досвідом з іншими фахівцями [1].

Робота із соціально-психологічної адаптації дітей з ООП представлена трьома основними напрямками: формуванням уявлень про себе, розвитком автономних навичок, програванням соціальних ролей.

Розроблення програм соціально-психологічної адаптації дітей з ООП здійснюється на основі таких принципів:

- 1) онтологічний принцип, що відображає потребу дитини з ООП у навчанні;
- 2) принцип єдності діагностики та корекції, що забезпечує цілісність педагогічного процесу;
- 3) принцип обхідного шляху, що передбачає опору на більш збережені психічні функції дитини з ООП;
- 4) принцип єдності афекту й інтелекту, який враховує, що освіта має бути емоційно привабливою й орієнтованою на цілісність, пізнання, почуття і волю дитини з ООП;

5) принцип соціально-адаптуючої спрямованості соціалізації, що передбачає попередження проявів соціальної дезадаптації;

6) принцип спільної діяльності та спілкування, що передбачає обов'язкове включення батьків у процес навчання і виховання дитини з ООП.

Корекційна робота організовується не як набір вправ, тренувань і практик, спрямованих на здобуття навичок і корекцію несформованих функцій. Вона має результативність тільки в комплексному міждисциплінарному психолого-педагогічному впливі, що враховує закономірності онтогенезу та умови функціонування, спільною діяльністю педагога і дитини.

Такий супровід реалізують: вихователь, асистент, дефектолог, психолог, логопед, соціальний педагог [3].

Вихователь реалізує безперервне спостереження, навчання та виховання дитини з РАС. Саме він обирає корекційні та освітні завдання, і, окрім цього, встановлює стратегії супроводу та надання комплексної допомоги дітям з РАС та їхнім батькам (законним представникам).

Психолог формує в дитини з РАС навички взаємодії з дітьми, дорослими та навколишнім світом, а також навички комунікації, проводить заходи з профілактики та корекції дезадаптивної поведінки, коригує порушення в розвитку когнітивної сфери. Також консультує фахівців і педагогів з питань роботи з дезадаптивними формами поведінки, методів формування навичок комунікативної та соціальної взаємодії.

Дефектолог - фахівець, який організовує роботу з дітьми з РАС, і допомагає в засвоєнні спеціальних адаптованих освітніх програм. Цей фахівець реалізує грамотну професійну підтримку як учню, так і батькам (законним представникам), а також методичну підтримку вихователю/вчителю. Він бере участь в адаптації навчальних, дидактичних матеріалів і всього освітнього процесу. Так само вчитель-дефектолог формує комунікативні навички між дитиною з РАС і дорослим, вибудовуючи базові форми соціальної взаємодії [2].

Логопед опікується не лише розвитком мовлення, а й формами альтернативної комунікації при невербальних дітях, а також використання для спілкування на перших етапах розвитку соціалізації мови жестів або картки-малюнки.

Соціальний педагог взаємодіє з сім'єю дитини, консультує з організаційних питань під час навчання, контролює дотримання прав дитини в освітньому закладі. Надає допомогу у створенні форм взаємодії дитини з РАС із соціумом і людьми з різних соціально-значущих установ міста.

Тільки комплексний підхід у супроводі дитини з РАС може дати результат і привести до розвитку навички соціалізації.

Таким чином, необхідними стають розробка методології та технологій соціальної інтеграції дітей у життя суспільства, пошук нових підходів, форм і методів корекційно-освітньої роботи, створення програмно-методичного забезпечення педагогічного процесу з формування компетенцій учнів у різних сферах.

### Список використаної літератури:

1. Бондар В. І., Берзін В. І., Борщевська Л. В Діти з особливими потребами: поради батькам . [За ред.: В. І. Бондаря, В. В. Засенка.] Київ. : Наук. світ. 2004. С. 232.
2. Засенко В. В., Колупаєва А. А. Стан та пріоритети розвитку освіти дітей з психофізичними порушеннями. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. 2008. №5(7). 236 - 240 с.
3. Колупаєва А. А., Коваль Л. В., Компанець Н. М., Луценко І. В., Квітка Н. О. Організаційно-педагогічні умови діяльності асистента вчителя в інклюзивному навчальному закладі. *Навчально-методичний посібник*. К.: «Атопол». 2014.

*Лещенко Тетяна, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

### **ТВОРЧА РОЗПОВІДЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ**

Під загальним недорозвиненням мови у дітей із нормальним слухом і первинно збереженим інтелектом слід розуміти таку мовленнєву аномалію, при якій порушено формування всіх компонентів мовленнєвої системи, які стосуються як звукової, так і смислової сторони мовлення.

У структуру дефекту при загальному недорозвиненні мовлення входить: пізній початок мовлення, мізерний запас слів, аграматизми, дефективимови і фонемоутворення, порушення фонематичного слуху і фонематичного сприйняття, порушення складової структури слова, несформованість зв'язного мовлення, різні рівні розуміння мовлення.

Для дітей із загальним недорозвиненням мови характерні нестійка увага, зниження вербальної пам'яті та продуктивності запам'ятовування, відставання у розвитку словесно-логічного мислення. Перелічені особливості ведуть до невміння вчасно включитися у навчально-ігрову діяльність чи переключитися з одного об'єкта на інший. Вони відрізняються швидкою стомлюваністю, підвищеною виснажливістю, що веде до появи різноманітних помилок при виконанні завдань.

Тому корекційний вплив має бути багатоаспектним, спрямованим на мовленнєві та позамовленнєві процеси, на активізацію пізнавальної діяльності дошкільника. Особливу увагу необхідно приділяти розвитку мислення (процесів аналізу, синтезу, узагальнення, протиставлення), уваги, пам'яті, що створює необхідні передумови для формування мовлення.

Найважче даються дітям з ЗНМ самостійна розповідь з пам'яті та всі види творчої розповіді.

Внаслідок недорозвинення всіх компонентів мови, що стосуються як значеннєвої, так і звукової сторони, спонтанне формування мовленнєвих умінь та навичок практично неможливо. Усе це посилюється дефіцитом

засобів спілкування, відсутністю повноцінних умов накопичення необхідного мовленнєвого досвіду.

Зв'язне мовлення дітей із ЗНМ носить переважно ситуативний характер і має форму діалогу. Воно тісно пов'язане із безпосереднім досвідом дітей. Діти старшого шкільного віку мають певні труднощі при продукуванні зв'язного висловлювання, які нерідко супроводжуються пошуками необхідних мовних засобів. У дітей ще немає вміння та навичок зв'язно викладати свої думки. Тому для них характерні підміна зв'язного висловлювання односкладовими відповідями на питання чи різними непоширеними реченнями, а також неодноразові повторення слів і окремих речень.

При побудові фрази спостерігаються аграматизми. Найбільш характерними з них є:

- пропуск або надмірність членів речення;
- помилки при керуванні та узгодженні;
- помилки у вживанні службових слів;
- помилки у вживанні часових дієслів, труднощі у слово та формоутворенні;
- помилки у формуванні висловлювання.

Для розповідей дітей із загальним недорозвиненням мовлення характерно збільшення частки іменників, займенників, службових слів. Необґрунтовано часте використання іменників може бути викликано труднощами у розгортанні висловлювання.

Розповіді дитини можуть складатися з одних іменників і бути простим перерахуванням.

До творчої розповіді відносять придумані дітьми оповідання із самостійним вибором змісту, логічно побудованим сюжетом та відповідним мовним оформленням. Творча розповідь посідає особливе місце у формуванні зв'язного мовлення дітей дошкільного віку, відіграє найважливішу роль у розвитку словесно-логічного мислення, представляючи великі можливості для самостійного вираження дитиною своїх думок, відображення у мовленні різноманітних зв'язків та відносин між предметами та явищами, сприяє активізації знань та уявлень про навколишнє.

Навчання цьому виду розповіді набуває особливого значення як у плані мовленнєвого та пізнавального розвитку дітей із загальним недорозвиненням мовлення, так і розвитку їх творчих можливостей з урахуванням завдань повноцінної підготовки до навчання у школі.

Складання творчої розповіді передбачає вміння зв'язно і послідовно відображати у мовленні ті чи інші події, а також наявність у дітей уявлень про деякі правила побудови розповіді-повідомлення (зав'язка, відображення сюжетної дії у її розвитку, кінцівка; точне визначення часу та місця подій та ін.), що є дуже складним для дітей дошкільного віку.

У зв'язку з цим навчання складання творчих розповідей здійснюється за умови сформованості у дітей певних навичок зв'язних розгорнутих висловлювань (переказ, складання розповіді за картиною, розповідь-опис

предмета та ін.). Зазначені труднощі, пов'язані з системним мовленнєвим недорозвитком, можуть бути обумовлені також відсутністю знань і уявлень про навколишню дійсність і інертністю процесів уяви, що призводить до відставання у розвитку комбінаторних функцій.

Усе це визначає необхідність особливої уваги до організації занять із навчання дітей дошкільного віку із ОНМ складанню розповіді з елементами творчості, тому на заняттях з переказування, розповіді за картинами, складання оповідань-описів рекомендується включати окремі, доступні дітям завдання творчого характеру.

До основних видів розповіді з елементами творчості відносять розповідь за аналогією, придумування продовження та завершення оповідання, складання оповідання за кількома опорними словами та на запропоновану тему.

При навчанні розповіді за аналогією рекомендується допоміжний прийом спільного складання оповідання за запропонованою педагогом сюжетною схемою: діти закінчують речення, які розпочинає педагог, потім педагог об'єднує їх висловлювання у закінчений текст, який використовується як зразок для складання своїх варіантів оповідання.

Складання продовження (закінчення) незавершеної розповіді рекомендується проводити у двох послідовно використовуваних варіантах: з опорою і опори на наочність.

У першому варіанті дітям пропонується картина, що зображає кульмінаційний момент незакінченого оповідання. Після аналізу її змісту (описова характеристика персонажів, зображеної обстановки) двічі прочитується текст початку розповіді. Пропонується кілька варіантів можливого його продовження відповідно до цієї сюжетної ситуації.

Для другого варіанта завдання (закінчення розповіді без наочної опори) текст незакінченої розповіді після дворазового читання переказується одним-двома дітьми. Потім дається завдання придумати закінчення розповіді за одним із запропонованих варіантів (на вибір дітей).

Для занять підбираються тексти, що дозволяють обирати декілька варіантів продовження розповіді.

Навчання дітей з ОНМ складання розповідь на тему за опорними словами доцільно спочатку проводити у поєднанні з демонстрацією педагогом наочних опор – відповідних предметних картинок. Складанню розповіді передують називання предметів, зображених на картинках, їх коротка характеристика. Потім дітям пропонується тема розповіді, що визначає її можливу сюжетну основу. Для полегшення виконання завдання застосовується короткий план із трьох-чотирьох питань, до складання якого залучаються діти. При труднощах педагог дає зразок початку розповіді.

Отже, оволодіння навичками творчої розповіді дозволяє перевести на якісно новий рівень мовленнєвомислительну діяльність, максимально сприяє наближенню дитини до того рівня зв'язного мовлення, який потрібний йому для переходу до навчання у ЗНЗ.



### Список використаної літератури:

1. Базілевський А. Особливості організації логопедичної роботи з дітьми, які мають порушення мовлення в умовах спеціального закладу середньої освіти. *Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка*. 2019. № 4. С. 7–9.
2. Банько І. Традиційні та інноваційні методи формування та розвитку усного мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Логопед*. 2020. № 6. С. 2–6.
3. Бегас Л. Логопедія. ЗНМ, ФФНМ та порушення темпоритмічної сторони мовлення [Текст] : навч.-метод. посібник / МОН України, Уманський держ. пед. ун-т імені Павла Тичини, Каф. спец. та інклюзивної освіти ; уклад. Бегас Л. Д.; [рец.: Супрун М. О., Кабельнікова Н. В., Гаврилюк С.М.]. Умань: Візаві, 2020. 122 с.

*Малахова Ірина, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

### ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ФРОНТАЛЬНОМУ ЛОГОПЕДИЧНОМУ ЗАНЯТТІ

Однією із традиційних форм корекційної логопедичної роботи є фронтальне заняття. Його схема загальновідома: вступна частина, основна, висновок. У кожній із цих частин зазвичай є вправи на відпрацювання правильної вимови, кілька завдань на повторення лексико-граматичних категорій, одна або дві відомі ігри. Якщо чітко дотримуватися цієї схеми, заняття виходять одноманітними, нудними, нецікавими. Тому для привернення уваги дітей, для їх більшої активності необхідно кожен етап заняття наситити чимось неординарним.

Будь-яке заняття, і логопедичне зокрема, починається з організаційного моменту. Його мета – введення в тему, створення позитивного настрою на навчання, пробудження інтересу, а також корекція психофізичних функцій. Основне завдання логопеда – включати дітей у роботу з перших хвилин заняття. Організаційні моменти можуть бути різними, але в будь-якому випадку корисно включати релаксаційні, мімічні та імітуючі вправи.

Наприклад, заняття на основі сюжету «Прогулянка до лісу» починається із загадки: «Сонце пече, липа цвіте, жито достигає. Коли це буває?» (Влітку). Потім йдуть релаксаційні вправи: «Уявіть, що зараз літо. Протягніть руки до сонечка, підставте обличчя. Вам тепло, приємно (розслаблення). Сховалося сонечко. Стисніться у грудочку, покажіть, як вам холодно (напруга). Знову засвітило сонечко (розслаблення). Релаксаційні вправи допомагають зняти підвищену напругу м'язів у дітей порушеннями мовлення.

Як варіанти організаційних моментів можна запропонувати дітям:

- Привітатися за руку (Привіт, Микито! - Привіт, Камілло!),  
- сказати комплімент один одному (Софія, у тебе гарна сукня. - Дякую, а у тебе нова заколка),

- відповісти на запитання логопеда: Заєць - тварина, а ти хто? Я людина. Я – доросла, а ти? Я дитина. Катерина Степанівна – вихователь, а твоя мама? Моя мама медсестра. Зараз вечір, а потім настане? Потім настане ніч.

Далі логопед оголошує тему заняття. Зазвичай, всі завдання заняття об'єднані одним сюжетом. Це можуть бути різні подорожі, такі як: космічна подорож, відвідування якогось міста або цікавого місця в ньому, наприклад, зоопарку чи музею. Діти можуть подорожувати різними видами транспорту: літаком, потягом, автомобілем. Вони з радістю перетворюються на людей різних професій і навіть тварин. Діти бувають у захваті від подорожі до казки та радіють зустрічі з улюбленими героями. Така побудова занять дозволяє виробити стійку увагу у дітей та підтримати їхній інтерес до матеріалу упродовж усього заняття.

Сюжетно-тематична організація занять, їхня різноманітність сприяє розвитку зв'язного мовлення, підтримці позитивного емоційного стану дітей, інтересу та уваги, а отже – кращих результатів навчання.

Заняття звернені до душі дитини, її почуттів. Вони пробуджують удіях доброти, вчать розуміти «що таке добре і що таке погано», викликають бажання робити гарні вчинки, виховують почуття прекрасного.

Одним із завдань логопедичного заняття є розвиток слухомовної пам'яті та фонематичного сприйняття, міміки та просодичного боку мовлення. Дітям часто пропонується завдання вимовити ряди складів. І щоб уникнути нудного, монотонного повторення, логопед може використовувати сміхотерапію, запропонувавши вимовити поєднання складів разом із казковим персонажем. Наприклад, з Вінні-Пухом діти повторюють «кричалки та дражнилки», з Колобком співають пісеньки, з Домовичком слухають і відтворюють дзвін дзвіночків, з інопланетянами розмовляють загадковою мовою.

Розвиваючи фонематичний слух, корисно використовувати сигнальні картки, які діти піднімають, почувши той чи інший звук у слові.

Говорячи про віршовані тексти, слід також зазначити, що дітей важливо навчити розповідати відомі вірші, з різною інтонацією (обурення, здивування), зі зміною тембру, сили голосу, пошепки, повільно чи швидко, із заміною слів хлопками чи жестами. Таке завдання розвиває просодичну сторону мови.

У логопедичному занятті завжди багато ігор. Це можуть бути різні командні естафети на лексичні теми (одна команда збирає овочі, а інша – фрукти) або на диференціацію звуків або літер (одна команда збирає голосні літери, а друга – приголосні, одна команда збирає картинки зі звуком Ш, а інша - С і т.ін.), ігри з м'ячем («Скажи навпаки», «Назви лагідно», «Чого багато», «Чого не буває» та ін.). Ці ігри, окрім вирішення мовленнєвих завдань, виховують дух змагання та навчають працювати у команді.

На заняттях з навчання грамоти дітям дуже подобається викладати літери з геометричних фігур, намиста, насіння, природного матеріалу та будь-яких інших підручних засобів, що допомагає їм не тільки запам'ятати образ літери, а й розвиває дрібну моторику пальців рук та уяву. У пальчикових іграх, якими насичене будь-яке логопедичне заняття, логопед використовує статичні, динамічні вправи, вправи на почуття ритму, де слова поєднуються з рухами. Добре розвиваються руки дитини під час ліплення з тіста, у роботі з піском, у різних видах малювання (поролоном, пальчиком, у роботі з долонею та з точкою).

Говорячи про тренування пальців, не можна не сказати про розвиток загальної моторики. Це завдання логопед вирішує на фізкультхвилині. Вона також знімає напругу, вносить емоційний колорит, виробляє чіткі координовані рухи, що поєднуються з промовою. Разом із музикою фізкультхвилинка добре знімає втому та благотворно впливає на настрій дітей.

Важливе значення на логопедичному занятті мають елементи експериментування, які спонукають дитину мислити творчо і робити висновки. Завдання можуть бути такими: визначити гілку з дерева за запахом (сосна чи тополя), поспостерігати, як тане сніг у теплі тощо.

Ще хотілося б згадати про один аспект. У сучасному світі дитину вже неможливо уявити без комп'ютера. Тому мультимедійне обладнання все частіше використовується на логопедичних заняттях і допомагає дітям пізнавати світ. Численні програми, різноманітні ігри є значною підмогою у роботі логопеда.

Дуже важливо наприкінці зробити підсумок заняття, тобто визначити його результативність. Логопед може подякувати дітям за правильні відповіді, зауважити, що заняття швидко закінчилось і доводиться розлучатися. Підбити підсумки можна і в ігровій формі.

На заключному етапі заняття обов'язково має звучати позитивна оцінка та впевненість, що завтра вийде ще краще. Важливо закінчити заняття так, щоб діти чекали на наступну зустріч з логопедом.

Але головне, що необхідно пам'ятати, - заняття від початку і до кінця має бути добрим! А якщо в ньому використовувати викладені вище прийоми, то воно буде і виховним, і навчальним.

#### **Список використаної літератури:**

1. Базілевський А. Особливості організації логопедичної роботи з дітьми, які мають порушення мовлення в умовах спеціального закладу середньої освіти. *Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка*. 2019. № 4. С. 7–9.

2. Банько І. Традиційні та інноваційні методи формування та розвитку усного мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Логопед*. 2020. № 6. С. 2–6.

3. Кузнєцова О. Роль вихователя логопедичної групи в усуненні мовленнєвих вад у дітей-логопатів. *Логопед*. 2019. № 2. С. 2–6.

4. Курган О. Співпраця вчителя-логопеда і практичного психолога. *Психолог*. 2018. № 11–12. С. 22–27.

5. Шеремет М. Діагностика здатності до творчого самовираження дошкільників із порушеннями мовлення [Текст]: навчально-методичний посібник для студентів ВНЗ / М. К. Шеремет, М. В. Лепетченко. Київ: Слово, 2014. С. 46.

*Лінивченко Світлана, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ З ООП ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ**

Освіта дітей з ООП передбачає створення для них спеціального корекційно-розвиткового середовища, лікування та оздоровлення, виховання, корекцію порушень розвитку, соціальну адаптацію.

Інновація – нове, а інноваційні технології – привнесення нового та дієвого. Іншими словами, це методи навчання та розвитку дошкільнят з ООП шляхом співробітництва як рівноправних партнерів вчителя-логопеда та дітей з ООП.

Вчитель-логопед у своїй практиці використовує перевірені часом методи, прийоми проведення моніторингу, постановки звуків, а інноваційні технології є доповненням його корекційної діяльності. Основним критерієм «інноваційності» технології є підвищення ефективності освітнього процесу шляхом її застосування.

Більшість дошкільнят з ООП мають проблеми у розвитку сприйняття, уваги, пам'яті, розумової діяльності, різний ступінь моторного розвитку та сенсорних функцій, спостерігається підвищена стомлюваність. Аби зацікавити вихованців, потрібні нестандартні підходи, індивідуальні програми, інноваційні технології. На сучасному етапі модернізації освіти найбільш доцільними та ефективними є традиційні та нетрадиційні методи та прийоми впливу.

Нетрадиційні методи у корекційній роботі з дітьми з ООП: фітотерапія, аромотерапія, музикотерапія, хромотерапія або кольоротерапія, рефлексотерапія, лялькотерапія, казкотерапія, пісочна терапія. Ці методи терапії належать до ефективних засобів корекції, що все частіше застосовуються в спеціальній педагогіці.

Інноваційні технології:

1) Інформаційно-комунікативні (співпраця логопеда з батьками: консультативний напрямок, пропагандистський напрямок, діагностичний напрямок, навчальний напрямок). Мета – підвищення інтересу дітей та батьків до матеріалу, що вивчається, і якості корекційної роботи. Ця

технологія дозволяє поєднувати традиційні та сучасні засоби та методи навчання.

2) Арт-терапія: музикотерапія (гра на музичних інструментах); кінезіотерапія (танцювальна терапія); логоритміка; сміхотерапія; ароматерапія. Мета – формування вербальних засобів комунікації, мотивації мовленнєвого спілкування, активізація словника, розвиток зв'язного мовлення, формування граматичного складу мовлення. Ця технологія сприяє формуванню високого життєвого тону і гармонійних взаємин із навколишнім світом, розвитку взаєморозуміння між дітьми, а також між дитиною і дорослими, виникнення мотивації мовленнєвого спілкування, поповнення та активізації словника, усунення в мові аграматизмів, вчить дитину самовиражатися, вмінню керувати переживаннями, емоціями.

3) Здоров'язберігальна: пальчикова гімнастика; рухова гімнастика; артикуляційна гімнастика; дихальна гімнастика. Мета – сприяти розвитку м'язів апарату артикуляції, розвивати координацію рухів, виробляти правильне дихання.

4) Ізо-терапія, що використовується для розвитку мови: пальцевий живопис; малювання м'яким папером; малювання на манці; техніка малювання листям, паличками, камінчиками; малювання долонями. Мета – сприяти підвищенню стресостійкості, поліпшенню розумової діяльності, пам'яті та уваги, як настрою, так і самопочуття людини, що їх виконує.

5) Тілесноорієнтовані техніки: біоенергопластика – з'єднання рухів артикуляційного апарату з рухами кисті руки; вправи для релаксації – сприяють розслабленню, самостереженню. Мета – сприяти розвитку та вдосконаленню довільних рухів (одягатися, ходити, грати, говорити), контролю своїх тілесних проявів у розвитку характеру дитини, мовлення.

Ця технологія вчить дитину самовиражатися, уміння керувати своїми почуттями, переживаннями, емоціями.

6) мнемотехніка (на кожне слово або маленьке словосполучення вигадується картинка (зображення), весь текст замальовується схематично, дивлячись схеми-малюнки, дитина легко відтворює текстову інформацію).

Мета – сприяти збільшенню обсягу пам'яті шляхом утворення додаткових асоціацій. Ця технологія допомагає у розвитку зв'язного мовлення, асоціативного мислення, зорової та слухової пам'яті, зорової та слухової уваги, уяви, прискорення процесу автоматизації та диференціації поставлених звуків.

7) СУ-ДЖОК терапія: масаж долонних поверхонь кам'яними, металевими або скляними різнокольоровими кульками; прищіпковий масаж; масаж горіхами, каштанами; масаж шестигранними олівцями; масаж чотками; масаж зондами, зондозамінниками. Мета – активізувати розумову діяльність, стимулювати мовленнєву ділянку в корі головного мозку, нормалізація м'язового тону.

Ця технологія допомагає скорегувати мовленнєві порушення, створює позитивний емоційний настрій, впливає на дрібну моторику пальців, сприяючи розвитку мовлення.

8) Ігрова технологія: фізкультхвилинки; 3D конструювання – розминки. Мета – сприяти успішній соціалізації, формуванню соціально-активної особистості, самореалізації. Ця технологія стимулює дітей до навчальної діяльності, викликає інтерес та потребу спілкування, розвиває когнітивні процеси.

Нові педагогічні технології створюють ширші можливості для формування комунікативних здібностей та загального розвитку дитини дошкільного віку з ООП, підвищують мотивацію дітей до отримання та засвоєння нових знань, отже, сприятимуть їй успішній соціалізації.

#### **Список використаної літератури:**

1. Базілевський А. Особливості організації логопедичної роботи з дітьми, які мають порушення мовлення в умовах спеціального закладу середньої освіти. *Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка*. 2019. № 4. С. 7–9.

2. Банько І. Традиційні та інноваційні методи формування та розвитку усного мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Логопед*. 2020. № 6. С. 2–6.

3. Давидова О. Труднощі в навчанні – подолання, профілактика [Текст]: нейропсихологічний підхід у роботі логопеда. *Дефектолог*. 2019. № 12. С. 24–32.

4. Дворнікова Н. Педагогічні умови модернізації навчально-виховного процесу у ВНЗ: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 “Теорія і методика професійної освіти”. К.: Ін-т вищої освіти АПН України, 2009. 20 с.

**Нескорожена Анна**, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

### **РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЕЛЕМЕНТІВ ЛОГОРИТМІКИ**

Чим вище рухова активність дитини, тим краще розвивається її мовлення. Коли дитина опановує рухові вміння і навички, розвивається координація рухів. Формування рухів відбувається за участю мовлення. Точне, динамічне виконання вправ для ніг, тулуба, рук, голови сприяє вдосконаленню рухів артикуляційних органів: губ, язика, нижньої щелепи і т.д. Особливо тісно пов'язаний із становленням мовлення розвиток тонких рухів пальців рук. Чому людина, яка не знаходить потрібного слова при поясненні, часто допомагає собі жестами? І навпаки: чому дитина, що зосереджено пише, малює, допомагає собі, мимоволі висовуючи язик?

Як відомо, рухи пальців рук історично, під час розвитку людства, виявилися тісно пов'язаними із мовленнєвою функцією. Першою формою спілкування людей були жести; особливо велика тут була роль руки. Розвиток функції руки та мовлення у людей йшов паралельно. Приблизно той же хід розвитку мовлення дитини. Спочатку розвиваються тонкі рухи

пальців рук, потім з'являється артикуляція складів; все подальше вдосконалення мовленнєвих реакцій знаходиться у прямій залежності від ступеня тренування рухів пальців. Так, на основі проведених досліджень та обстежень великої кількості дітей, було виявлено таку закономірність: якщо розвиток рухів пальців відповідає віку, то й мовленнєвий розвиток знаходиться в межах норми. Якщо ж розвиток рухів пальців відстає, то затримується і мовленнєвий розвиток, хоча загальна моторика при цьому може бути нормальною. Розвивати загальну і тонку моторику слід паралельно, пропонуючи дитині вправи, що відповідають її віку і можливостям. На прикладі простих вправ на розвиток загальної моторики – рухів рук, ніг, тулуба – можна навчити її вислуховувати і запам'ятовувати завдання, а потім виконувати їх.

Вперше треба показати вправи і пояснити, як їх робити. Вдруге виконати вправи разом з дитиною, називаючи при цьому ваші дії. Втретє можна запропонувати дитині виконати ваше завдання самостійно, без вашої участі. Поряд із розвитком моторики розвиватимуться увага і пам'ять. Формування рухів відбувається за участю мовлення. Мовлення є одним із основних елементів рухово-просторових вправ. Ритм мовлення, особливо ритм віршів, приказок, прислів'їв, сприяє розвитку координації, загальної та тонкої довільної моторики. Рухи стають більш плавними, виразними, ритмічними. За допомогою віршованого ритмічного мовлення виробляється правильний темп мовлення, ритм дихання, розвивається мовленнєвий слух і мовленнєва пам'ять. Віршована форма завжди приваблює дітей своєю жвавістю, емоційністю, без спеціальних установок, налаштовуючи дітей на гру.

Спочатку найпростіші вірші та рухи. Чим далі, тим складніші рухи рук і пальців, складніший і текст віршів. Потрібно прочитати вірші кілька разів, супроводжуючи їх відповідними рухами. Спочатку дитина захоче повторити ваші дії. Необхідно допомогти їй у цьому. Не змушуйте дитину з першого разу виконувати рухи та вимовляти текст. Рано чи пізно дитина сама спробує вимовити останнє слово в кожному рядку. Наступного разу вона скаже два останні слова, а потім – весь рядок. Щоб наслідувати рухи людей, тварин і навіть рослин, зображати дії з предметами, дитина повинна спочатку побачити їх у реальному житті. Дитині потрібно отримати чітке уявлення про властивості предмета чи явища, що позначається тим чи іншим словом. Тільки в цьому випадку можна говорити про точне розуміння значення слова та його повне засвоєння, а це – одна з необхідних умов оволодіння словом.

Робота з корекції системного мовленнєвого недорозвитку не обмежується стінами логопедичного кабінету. Успішне подолання мовленнєвого дефекту можливе лише за умови тісного взаємозв'язку і наступності в роботі всього психолого-медико-педагогічного колективу (логопеда, невропатолога, психоневролога, психолога, вихователів, музикального керівника, викладача фізкультури, лікаря ЛФК, масажистів, медичної сестри фізіотерапевтичного кабінету) та єдності вимог, що висуваються до дітей.

Роботу організуємо поетапно: корекційно-логопедична робота; загальний моторний розвиток; логопедична ритміка; художньо-творча діяльність; корекція емоційно-особистісної сфери.

Планування занять з елементами логоритміки:

- створення сприятливих умов для дітей, встановлення контакту з кожною дитиною з метою виявлення її рухових та музичних можливостей;
- стимуляція появи елементів спонтанної діяльності дітей;
- проведення активної роботи з організації дитячого колективу;
- встановлення контакту з музичним керівником, узгодження з ним програми та етапів спільної роботи; розподіл завдань педагогів з метою здійснення корекції у стрункій системі.

- уточнення цілей, завдань (логоритмічних, корекційно-музичних, виховних) та принципів побудови музичних занять залежно від розкладу занять та ступеня участі в них логопеда.

Здійснення корекційної роботи відбувається за такими розділами:

- а) ходьба, маршування, основні рухи;
- б) слухання (метроритм, темп, характер музики);
- в) співи;
- г) розвиток дрібної моторики;
- г) загальнорозвивальні вправи (ритмопластика);
- д) мовлення з рухами (звукнаслідування, міміка, психогімнастика);
- е) танцювальні елементи, танці;
- є) ігрові образи, ігри.

Таким чином, використання логопедичної ритміки у корекційній роботі у дітей дошкільного віку, сприяє реалізації основного завдання: розвитку всіх сторін мовленнєвої діяльності, вдосконалення моторного розвитку дітей.

#### **Список використаної літератури:**

1. Базілевський А. Особливості організації логопедичної роботи з дітьми, які мають порушення мовлення в умовах спеціального закладу середньої освіти. *Дитина з особливими потребами. Інклюзивна освіта. Дефектологія. Корекційна педагогіка*. 2019. № 4. С. 7–9.

2. Банько І. Традиційні та інноваційні методи формування та розвитку усного мовлення дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Логопед*. 2020. № 6. С. 2–6.

3. Кузнєцова О. Роль вихователя логопедичної групи в усуненні мовленнєвих вад у дітей-логопатів. *Логопед*. 2019. № 2. С. 2–6.

4. Курган О. Співпраця вчителя-логопеда і практичного психолога. *Психолог*. 2018. № 11–12. С. 22–27.

5. Ладивір С. Індивідуалізація виховання дитини в умовах дитячого садка. *Дитячий садок*. 2004. № 16 (256). С. 7.



**Бровді Анастасія**, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

**Шуляк Світлана**, доктор філологічних наук, професор кафедри прикладної лінгвістики, зарубіжної літератури та журналістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини

## **ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ**

А.А. Колупаєва зазначає, що «реорганізація й оновлення національної системи педагогічної освіти на основі принципів демократизації та модернізації, визнання права кожної дитини на одержання освіти, адекватної її пізнавальним можливостям і вимогам часу є дороговказом до пошуку оптимальних шляхів її реформування, соціалізації дітей із порушеннями психофізичного розвитку, їх інтегрування у суспільство» [3, с. 9].

А.М. Богуш, Н.І. Луцан доводять, що діяльність дитини дошкільного віку не вичерпуються тільки провідними її видами; поряд з ними з'являються інші види діяльності, кожна з них робить свій внесок у психічний розвиток дитини; у віці з трьох до семи років засвоюються такі види діяльності дошкільника, як: образотворча – малювання, ліплення, аплікація, конструювання; трудова; побутова; художня: театральна, художньо- мовленнєва; ігрова: театральнo-ігрова, креативно-ігрова, мовленнєво-ігрова; музична: музично-ігрова; пізнавальна: мовленнєва, навчальна, навчально- мовленнєва; комунікативна: мовленнєво-комунікативна [1, с. 10-11].

І.І. Дорожко, О.Є. Малихіна, Л.В. Туріщева досліджують особливості ігрової діяльності, що спрямована на розвиток комунікативних умінь молодших школярів з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі [2, с. 135].

Комунікативні вміння складаються з таких показників: 1) комунікативні якості, до яких відносяться вміння вступати в контакт, звернутися до співрозмовника; уміння вислухати співрозмовника; уміння зрозуміти і прийняти іншу думку, відмінну від власної; уміння орієнтуватися в ситуації спілкування; 2) комунікативні дії, які передбачають інтонаційне, емоційне, виразне оформлення мовних висловлювань; уміння відчувати настрій свого співрозмовника; 3) мовленнєві навички, які пов'язані з наявністю достатнього словникового запасу; засвоєнням основних лексичних знаків мови; засвоєнням основних граматичних засобів; сформованістю навичок вимови звуків, складів [2, с. 136].

І.В. Мартиненко встановлено, що дітям із системними порушеннями мовлення старшого дошкільного віку властиві такі риси як: спрямованість на

взаємодію з людьми, прагнення до колективної діяльності, достатня ефективність у спілкуванні з оточенням, однак недостатня впевненість в собі та конформність; водночас встановлено, що недостатньо розвинутими є такі комунікативні якості особистості як: емпатія, організаторські здібності, самостійність і наполегливість [4, с. 41].

Важливе місце займає комунікативна гра, адже так дитина отримує навички спілкування з дорослими і однолітками.

Отже, проведення ігрових занять сприяє розширенню досвіду дітей дошкільного віку з особливими освітніми потребами щодо взаємодії з оточуючими людьми, забезпечує побудову позитивних взаємин з однолітками, формує вміння узгоджувати свої дії з іншими дітьми, забезпечує дотримання норм спілкування. В ігровій діяльності діти прагнуть брати участь у виправленні мовленнєвих вад, у них підвищується пізнавальната мовленнєва активність, формуються структурні елементи мовної системи.

#### **Список використаної літератури:**

1. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навч. посібник. К.: Видавничий дім «Слово», 2012. 304 с.

2. Дорожко І.І., Малихіна О.Є., Туріщева Л.В. Розвиток комунікативних умінь дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Психологія*. Випуск 4. 2021. С. 134–138.

3. Колупаєва А.А. Спеціальна освіта в Україні та модернізація освітньої галузі. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2014. № 3 (71). С. 7–13.

4. Мартиненко І.В. Характеристика комунікативних рис особистості дітей старшого дошкільного віку з системним порушенням мовлення. *Особлива дитина : навчання і виховання*. 2015. № 4. С. 45–58.

*Баурда Олена, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

*Шуляк Світлана, доктор філологічних наук,  
професор кафедри прикладної лінгвістики,  
зарубіжної літератури та журналістики  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

### **ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ОСНОВ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

У грі діти старшого дошкільного віку з особливими освітніми потребами відтворюють світ дорослих, засвоюють моральні норми. Гра розвиває рухові, розумові, комунікативні навички дітей.

Оволодіння мовленням у грі має характерні ознаки для кожного з етапів дошкільного дитинства. Так, у старших дошкільників з особливими освітніми потребами, збільшується лексичний склад мовлення. Та, варто зазначити, що в одних дітей словниковий запас більший, в інших – менший, залежно від того, яка корекційна робота проводилася з цими дошкільниками.

Гра є засобом для засвоєння комунікативної культури, розвиває вміння користуватися різними інтонаціями у спілкуванні.

Ю. Смоляко та С. Рой зазначають, що важливими педагогічними умовами формування комунікативної культури дітей старшого дошкільного віку є розвиток мовної і мовленнєвої компетентностей як основи розвитку комунікативної компетентності старших дошкільників; розвиток комунікативних здібностей та вмінь дітей старшого дошкільного віку та збагачення мовлення дітей формулами мовленнєвого етикету [2, с. 22].

У грі дитина з особливими освітніми потребами навчається вживати етикетні комунікативні формули, використовуючи їх потім у повсякденному житті у різних ситуаціях.

Важливого значення набуває такий різновид творчих ігор як театралізовані. Гра-драматизація передбачає зміст, основою якого є літературний твір, визначає, які дії потрібно виконувати, але способи їх утілення (інтонація, рухи, міміка) – дитина обирає сама.

А.М. Богуш, Н.І. Луцан зазначають, що психолінгвістичний компонент проблеми мовленнєво-ігрової діяльності ґрунтується на уявленнях про структуру мовленнєвої діяльності та психофізіологічні механізми породження мовлення, що забезпечують реалізацію мовленнєвого акту на знайомому матеріалі з використанням комунікативно спрямованих одиниць висловлювання [1, с. 5].

Дошкільна лінгводидактика має за мету виховання мовної особистості. Саме у грі дитина навчається встановлювати взаємостосунки із партнерами у спілкуванні, дотримуючись правил мовного етикету.

Недостатнє спілкування з людьми у повсякденному житті не сприяє розвитку комунікативної культури старших дошкільників з особливими освітніми потребами. Тому у грі дитина може повправлятися у взаємодії з іншими дошкільниками. Адже саме на етапі дошкільного віку простежується активний взаємозв'язок мовлення з ігровою діяльністю.

#### **Список використаної літератури:**

1. Богуш А.М., Луцан Н.І. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи. Навч. посібник. К. : Видавничий дім «Слово», 2012. 304 с.

2. Смоляко Ю., Рой А. Педагогічні умови формування комунікативної культури дітей старшого дошкільного віку. *Fcra Pedagogica Volynienses*, 6. 2021. С. 22-27.

*Бліндус Анастасія, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Шуляк Світлана, доктор філологічних наук, професор кафедри прикладної лінгвістики, зарубіжної літератури та журналістики Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ФОРМУВАННЯ ОЦІНОЧНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Проблема формування оцінних суджень у дітей тісно пов'язана із загальною проблемою оцінки та оцінювання; проблема оцінки досліджувалася вченими у різних напрямках: філософському, психологічному, педагогічному [2, с. 85].

Оціночні висловлювання педагога повинні мати диференційований характер, враховувати індивідуальні особливості дітей. Тому педагог має знати психологічні особливості кожного дошкільника.

Важливим є набуття дитиною з особливими освітніми потребами позитивного емоційного досвіду, адже це знадобиться їй у повсякденному спілкуванні з оточуючими.

Якщо дошкільник з особливими освітніми потребами зробив завдання дуже добре, то педагогу доцільно сказати такі слова: молодець, чудово, прекрасно, гарна думка, неймовірно, краще не буває, так тримати, відмінний результат, у тебе все вийшло.

Коли завдання виконане старшими дошкільниками з незначними помилками, слід використати такі форми оціночних суджень: рада за тебе, цікава думка, вже значно краще.

Якщо дошкільники з особливими освітніми потребами роблять завдання з помилками, тоді педагог має підтримати їх такими словами: старайся, ти можеш; набагато краще; вже виходить добре.

Дітям з особливими освітніми потребами необхідні слова підтримки від дорослого, як-от: щоразу краще, я пишаюся тобою, я вірю у твої сили.

І.О. Луценко зазначає, що «здійснення емоційного контакту передбачає вміння: відчувати емоційний стан кожної дитини і діяти відповідно до нього, викликати в дитини довіру, прихильність до себе; бажання спілкуватися; «заряджати» дитину позитивними емоціями; забезпечувати дитині емоційну розрядку; розважати її; використовувати прийоми емоційного впливу для організації і успішного перебігу мовленнєвого контакту» [1, с. 125].

Педагогічна оцінка здійснює спрямовуючий вплив на оцінку й оцінні судження дітей, які їх використовують у взаємовідносинах з товаришами, в оцінках поведінки і вчинків героїв літературних творів; під впливом педагогічної оцінки формуються адекватні дитячі оцінки; діти досить

вдумливо і з великим інтересом зіставляють свою роботу зі зразком і майже ніколи не помиляються в її оцінці [2, с. 85].

У процесі оцінювання важливий діалог з дитиною. Пізніше власну оцінку зможуть висловити й діти. У такий спосіб у дошкільників формується свідоме ставлення до оціночних висловлювань.

#### **Список використаної літератури:**

1. Луценко І.О. Підготовка майбутніх вихователів до організації комунікативно-мовленнєвої діяльності дітей старшого дошкільного віку. *Наука і освіта*. 2014. № 10. С.123-127.

2. Ляпунова В.А. Роль оцінки у формуванні толерантності дитини дошкільного віку. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Педагогічні науки. 2016. Вип. 1. С. 84-89.

*Безугла Дарина, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Підлипняк Ірина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **ЛОГОКАЗКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

З огляду на обмежені мовленнєві можливості дітей, зокрема із загальним недорозвиненням мовлення (ЗНМ), і специфіку перебігу їхніх психічних процесів, у логопедичній теорії та практиці застосовують такий арсенал технологій роботи із дітьми, завданням яких є активізація мовлення, збільшення і поповнення словникового запасу, здійснення позитивного впливу на емоційно-вольову сферу.

Робота над казкою є одним із провідних напрямів коригування мовленнєвих розладів у дітей із ЗНМ. Вона є традиційним і водночас нетрадиційним ефективним і розвивальним, корекційним і психотерапевтичним засобом роботи із дітьми-логопатами. Як відомо, казка завжди викликає зацікавленість у дошкільників. Діти добре знають казкових героїв, риси характеру яких (позитивні чи негативні) є яскраво вираженими. Шляхом прослуховування та аналізу казкових творів у дитини забезпечується психологічна захищеність, а також віра в те, що всі проблеми будуть обов'язково вирішені якнайкраще. В усіх казках ми бачимо яскраве забарвлення мови, її багатство на образні порівняння. Якщо у казці присутні речення у непрямій мові, то вони є простими. Специфіка казкової мови сприяє мовленнєвому розвитку, мотивуючий сюжет казок стимулює

фантазію і сприяє розвитку емоційної сфери. Все це сприяє залученню дитини до активної діяльності та опануванню потрібного навчального матеріалу.

Усі діти із мовленнєвими порушеннями мають низький розподіл і розсіяність уваги, легко виснажуються, не запам'ятовують інструкції та вказівки до завдань. Дітям-логопатам часто недоступні логічні і тимчасові зв'язки між предметами та явищами. Діти із мовленнєвими розладами мають серйозні порушення зв'язного висловлення думок. Ця специфіка дітей із ЗНМ диктує потребу у застосуванні на практиці казкових прийомів: всебічного і поетапного розвитку мовлення дітей і пов'язаних із ним психічних процесів.

Важливість і необхідність використання казкових творів у корекційно-виховній роботі із дітьми із порушенням мовлення доведено низкою авторів, таких як Л. Лютова, З. Сушельницька та іншими.

Наукові дослідження цих авторів указують на те, що метод роботи із казкою є одним із провідних у корекційній роботі із дошкільниками із загальним мовленнєвим недорозвиненням, оскільки він природно, комплексно, відповідно до провідної діяльності дитини впливає на її мовленнєву сферу.

Нині у логопедичній практиці застосовується широкий спектр казок різних видів і призначення. Вчителю-логопеду дуже важливо забезпечити на заняттях позитивний настрій і підтримати інтерес до досліджуваних раніше вправ. Тут на допомогу може прийти казка.

Логопедична гра-казка для дошкільнят призначена для застосування у роботі з дітьми із порушеннями мовлення комплексів вправ, які розвивають правильний артикуляційний уклад звуків, а також для пасивної артикуляційної гімнастики. Таке закріплення матеріалу може служити додатковим корекційним матеріалом із розвитку зв'язного мовлення.

Одним із нововведень у педагогічній практиці є логоказки. Це казки, що несуть певне лексичне або граматичне навантаження. У них застосовуються різні форми, методи і прийоми роботи із постановки звуку і розвитку фонетико-фонематичного сприймання і поповнення словникового запасу, із розвитку зв'язного мовлення загалом, а також закони словотворення і побудови речень. Логопедичний вплив здійснюється шляхом створення мотивуючого казково-ігрового середовища. Логоказку доцільно використовувати не тільки вчителям-логопедам, учителям-дефектологам, вихователям дошкільних установ, але і батькам, зацікавленим у виправленні мовленнєвих порушень у дітей.

Логопедична гра-казка для дошкільнят призначена для застосування у роботі з дітьми із порушеннями мовлення комплексів вправ, що розвивають правильний артикуляційний уклад звуків, а також для пасивної артикуляційної гімнастики.

Логопеди застосовують у роботі з дітьми із порушеннями мовлення цикл авторських казок. Автори особливо наголошують на тому, що у корекційній роботі цінність казок не викликає сумнівів. Робота із казкою

сприяє поповненню словникового запасу, автоматизації поставлених звуків і їх використанню у самостійному висловлюванні. Казковий сюжет сприяє розвитку лексичної сторони мовлення. Діти навчаються правильно будувати діалоги, зв'язні та логічні висловлювання. За допомогою інсценування казки розвивається просодична сторона мовлення: тембр голосу, його сила, швидкість, інтонація, емоційне забарвлення. На думку авторів, побудова у мовленні слів, словосполучень і речень мотивуватиме дітей за умови застосування для цього лексики казок.

Л. Лютовою створено навчально-методичний посібник із авторськими казками «Розвиваючі казки» для дітей із мовленнєвими порушеннями старшого і підготовчого до школи віку. Ґрунтуючись на змісті казок, авторка створила дидактичні ігри з ознайомленням дітей із оточуючим світом, завдання для формування правильного вимовляння звуків і граматичної побудови висловлювання, цікаві завдання на основі ігор, метою яких є покращення зорової і слухової уваги, зв'язного висловлювання. Дослідниця робить акцент на тому, що ілюстративний матеріал, демонстраційні матеріали, конструювання, ліплення і малювання сприятимуть підтримці стійкої уваги дітей на заняттях.

Авторські казки вчителів-логопедів Г. Бистрової, Е. Сизової, Т. Шуйської – це логоказки-тренінги, що ґрунтуються на використанні певних фонем, форм слів, категорій лексики і граматики. Призначення цих казок у тому, що вони сприяють розв'язанню лексико-граматичних завдань. Т. Ткаченко пропонує казки із модельованим змістом, метою яких є розвиток зв'язного мовлення.

Всі ці автори підкреслюють, що казка є одним із найдоступніших засобів не лише для розвитку мовлення, але і всіх сторін психічної діяльності дитини із мовленнєвими порушеннями загалом. Як відомо, всім дошкільникам притаманне наочно-образне мислення, що означає, що у цьому віці дитина краще опановує інформацію у вигляді яскравих казкових образів. Мові казок властива ритмічність і чіткість, сюжет є цікавим і мотивуючим для дітей.

На думку З. Сушельницької, під час вибору матеріалу казок для проведення логопедичних занять потрібно враховувати вікові особливості дітей. Лише в цих умовах дитина, спостерігаючи за діями героїв і сприймаючи їхнє мовлення, навчається долати властиві їй у цей віковий період проблеми. Діти дошкільного віку завжди сприймають казку із зацікавленістю, душевною близькістю. Казка здійснює емоційний (позитивний чи негативний) вплив, сприяє розвитку психічних процесів; завдяки їй діти знайомляться зі зразками літературної мови. Казкова атмосфера допомагає дітям розкріпачуватися, мотивує до виконання різних видів діяльності, запропонованих до та/або після тексту казки. Отже, емоційний складник освітнього матеріалу, закладений у казці, допомагає підвищувати ефективність логокорекційної роботи.

Завдяки застосуванню казки на логопедичних заняттях у дітей зростає мовна і мовленнєва активність під час презентації, аналізу та переказу казки.

Діти мають змогу навчитися робити розгорнуті вербальні характеристики персонажів, а також правильно оцінювати стосунки між ними. Слухання і розуміння казки сприяє встановленню дитиною вербального зв'язку між подіями та конструюванню мовленнєвих умовиводів, усвідомленню етапності створення змісту та ідеї, порівнянню головної думки казки з тими знаннями, що вже є в малюка.

Образна мова казки допомагає швидкому запам'ятовуванню казкового сюжету. Шляхом ознайомлення із казкою малюк сприймає багато нових слів, крилатих висловів. Мовлення дитини насичується емоційною і поетичною лексикою. Завдяки казці дитина набуває вмінь та навичок оцінювати прослуханий текст за допомогою різноманітних фразеологічних і літературних засобів. Це сприяє поліпшенню у дітей мовленнєвого забарвлення, збільшенню лексичного запасу, зростанню рівня зв'язності діалогічного і монологічного мовлення.

Із метою забезпечення розвитку зв'язного мовлення дітей із загальним недорозвиненням мовлення казка має неабияке значення ще й тому, що в ній докладно представлено чітку схему дій, які виконуються поетапно. Це надзвичайно важливо для дітей із розладами мовлення, оскільки задля опанування зв'язку між причиною і наслідком цим дітям потрібно неодноразово простежувати всі етапи від початку розповіді до її завершення. Казка – це твір із «чітким співвідношенням частин» (зачин, основна частина, кінцівка). Завдяки цій структурі дитині легше зрозуміти головну думку та ідею твору, його складові компоненти.

Існує загальноприйнятий алгоритм логокорекційної роботи із розвитку мовлення на основі казки: слухаємо, розповідаємо, проживаємо і складаємо казку. Самостійне складання казок у педагогічній практиці є найважчою формою роботи над казкою, що забезпечує оволодіння дитиною тим рівнем монологічного мовлення, який потрібний їй для зміни провідної діяльності: від ігрової у дошкільному до навчальної у молодшому шкільному віці.

Спектр форм і методів роботи із казкою, що сприяє формуванню зв'язного мовлення дітей із ЗНМ, є широким: створення нової або розповідь відомої казки (від 3-ої або від 1-ої особи, групової, по колу); вигадкування продовження або закінчення відомої казки; складання казки на запропоновану тему із використанням ілюстративного матеріалу до неї; індивідуальне розроблення казки або створення казки разом; метод виконання казкових завдань; знаходження схожих рис і відмінностей у декількох казках або казкових персонажах; відгадування дітьми ілюстрацій; вибір улюбленої казки або її героя; вибір найбільш кумедної казки або епізоду; гри-бесіди дітей із казковими героями; ігри-драматизації; інсценування та постановка казки із ляльками; малювання казкових героїв та інше.

Задля мотивації дітей до роботи над казками на логопедичних заняттях потрібно творчо використовувати їхній сюжет. Із цією метою можна запропонувати дітям трансформувати розповідь [3]: модифікувати зміст казки за допомогою «чарівної палички»; вигадувати різні завершення;



впроваджувати події, які не можна передбачити; об'єднувати декілька сюжетів в один і на основі цього отримати новий; негативних героїв наділити позитивними рисами характеру тощо. Задля сприяння активізації мовлення дошкільників доцільно запропонувати, вигадати і задати жартівливе питання казковим персонажам, написати їм листа або надіслати телеграму чи повідомлення, самостійно дібрати такі прислів'я або приказку до тієї чи іншої казки, які ілюструють її суть і зміст якнайкраще, вигадати нову назву казки тощо.

Казка в роботі із дітьми-логопатами має бути видимою, одухотвореною, тому в роботі доцільним є застосування наочності: малюнків, настільно-друкованих посібників, міні-макетів, фланелеграфу, карток із графічними символами, моделей казки, рукавичок із наклеєними персонажами казки, ляльок, іграшок. Під час роботи над казкою потрібно забезпечувати розвиток загальної та дрібної моторики дітей із загальним недорозвиненням мовлення. Із цією метою слід проводити заняття, на яких можна виготовити ілюстрації до казок за допомогою паперу, фломастерів, олівців або фарб, а також конструювати і ліпити. Логоритміка та її елементи на логокорекційних заняттях є також ефективним інструментом для розвитку мовленнєвих і моторних навичок дітей із мовленнєвим недорозвиненням.

Під час занять на основі казки має застосовуватися значна кількість тематичних вправ і дидактичних ігор [3], в яких граматичні та лексичні завдання мають використовуватися разом. На нашу думку, це є ефективним для набуття навичок конструювання речень і текстів, сприяючи поліпшенню якості логокорекційної роботи із розвитку зв'язного мовлення дітей.

Зокрема, А.А. Гуськова пропонує низку завдань, які розв'язуються за допомогою казки під час роботи на корекційних заняттях із дітьми із мовленнєвими порушеннями:

1) виховні завдання: виховання прийнятих усіма народами людських цінностей, таких як виховання любові до людей і природи; розширення кругозору та уявлень про світ; закладання морального підґрунтя із використанням доступних форм, методів і прийомів;

2) корекційні завдання:

- комунікативна спрямованість діяльності дитини на занятті;
- покращення використання у мовленні засобів лексики і граматики;
- формування звукової сторони мовлення;
- розвиток діалогічного і монологічного мовлення;
- забезпечення мотивації дитини до використання мовлення за допомогою ігрової діяльності;
- взаємозв'язок сенсорних аналізаторів;
- співпраця і взаємодія логопеда із дітьми та колегами;
- забезпечення на занятті сприятливого психологічного клімату, розвиток емоційно-чуттєвої сфери малюка;
- формування в дітей цінностей культури минулого і сучасності.

Усе зазначене вище дозволило дійти висновку про те, що заняття на основі казкових творів сприятиме коригуванню зв'язного мовлення дітей із

ЗНМ. Такі заняття допомагають поповнювати лексичний запас, нормалізувати граматичну сторону мовлення, формувати здатність точного висловлення власних думок, підвищуючи рівень комунікативної діяльності дітей-логопатів. Робота із казкою сприяє створенню на заняттях позитивного настрою, що відображається на зростанні мотивації до навчання і зацікавленості у спілкуванні загалом.

Аналіз наукового дослідження із цієї теми дозволяє підсумувати, що казка є ефективним інструментарієм у логокорекційній роботі із дітьми із порушеннями мовлення.

#### **Список використаної літератури:**

1. Лютова Л. Застосування казки як ефективного засобу логопедичної корекції зв'язного мовлення у дітей з ОНР. URL: <https://rozrobka.in.ua/zastosuvannya-kazki-yak-efektivnogo-zasobulogopedichnoyi-kore-v2.html>

2. Сушельницька З. В. Логоказка як засіб розвитку артикуляційної моторики у дітей. Кам'янець-Подільський: науковометодичний центр Управління освіти і науки, 2014. 64 с.

*Рогова Юлія, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Підліпняк Ірина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ**

Рівень сформованості фонетико-фонематичної та лексико-граматичної сторін мовлення дитини визначає рівень опанування навчальною діяльністю, шкільними знаннями, вміннями і навичками відповідно до програмних вимог. Якщо дитина має порушення процесу формулювання виразу, не виконує в повному обсязі мисленнєво-пізнавальну функцію, то це негативно позначається на оволодінні читанням і письмом у початковій школі. Тому формування усного мовлення дітей дошкільного віку є одним із найважливіших завдань при підготовці до школи.

Різним аспектам розвитку мовлення дітей дошкільного віку, у тому числі із загальним недорозвитком, присвячені різнобічні дослідження М. Шеремет, К. Крутій та ін. Однак проблема корекції загальногонедорозвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку залишається актуальною.

Загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ) — це різні та чисельні мовленнєві розлади, при яких у дітей порушено формування всіх

компонентів мовної системи, що відносяться до її звукової та смислової сторони, при нормальному слухові та інтелекті. У дітей із ЗНМ III рівня страждають всі складові лексико-граматичної сторони мовлення: словозміна, словотворення та синтаксична будова речення. Зокрема, у цієї категорії дітей у вільних висловлюваннях переважають прості поширені речення, майже не використовуються складні конструкції, відмічаються аграматизми: помилки в узгодженні числівників з іменниками, прикметників з іменниками в роді, числі та відмінку. Розуміння та використання граматичних форм дітьми із ЗНМ III рівня також характеризуються особливостями. За даними дослідження Л. Трофименко: недостатнє розрізнення однини та множини іменників (60% правильних відповідей), дієслів (55%), прикметників (35%) (результати отримані при попарному пред'явленні картинок, на яких зображено один або декілька предметів). Розуміння зверненого мовлення наближається до норми. Відмічається недостатнє розуміння змін значення слів за допомогою префіксів, суфіксів; спостерігаються труднощі в розрізненні морфологічних елементів, що виражають значення числа та роду, розуміння логіко-граматичних структур, що виражають причинно-наслідкові, часові та просторові відношення. Отже, лексико-граматична сторона мовлення дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня потребує корекційно-логопедичної роботи, що може відбуватися в умовах ДНЗ на логопедичних, музичних заняттях, на заняттях з вихователями та з іншими спеціалістами.

Закон України “Про дошкільну освіту”, “Базовий компонент дошкільної освіти”, “Концепція стандарту спеціальної освіти дітей дошкільного віку з порушенням мовленнєвого розвитку” наголошують на обов'язковій логопедичній допомозі дітям із ЗНМ. Логопедична робота повинна відбуватися на основі Програм навчання і виховання дітей дошкільного віку «Дитина в дошкільні роки», а також спеціальних програм (типових та авторських) корекційно-розвиваючого навчання для дітей з порушеннями мовлення. Однією з найбільш популярних в пострадянських державах є «Програми для дошкільних освітніх установ компенсуючого типу для дітей з порушеннями мовлення» (автори Г. Чіркiна, А. Лагутiна).

Завдання й зміст логопедичної роботи впливають із аналізу структури мовного порушення, а також збережених і компенсаторних можливостей дітей. Послідовність логопедичної роботи над лексико-граматичною стороною мовлення, зокрема засвоєння конструкцій речень, граматичних форм визначається тим, як відбувається розвиток мовлення в нормі. Навчальний матеріал, методичні прийоми кожного етапу роботи передбачають поступове ускладнення, але з обов'язковою опорою на те, що в дитини вже сформувалося спонтанно або в результаті попередньої логопедичної роботи. З огляду на характерні особливості дітей з порушеннями мовлення, зокрема виражений мовленнєвий негативізм, знижену емоційну активність, необхідно з перших же занять створювати в дитини гарний настрій, бажання “тратися” (займатися) з логопедом, активно контактувати з ним та. Успіх перших кроків багато в чому визначається тим,

наскільки логопед зможе встановити контакт, зацікавити дитину, організувати захоплюючу ситуацію, створити стимул для наслідування. Знайперших занять використовуються варіанти вправ, спрямованих на розвитку дитини активної уваги, уміння вслухуватися у звернене мовлення, виконувати завдання на основі словесних конструкцій.

Традиційні моделі, що й досі найуживаніші в масових і спеціальних дошкільних закладах для дітей із ЗНМ, націлені переважно на розвиток мовлення дитини шляхом нарощення обсягу лінгвістичних одиниць, що використовуються дитиною в мовленні. Цей процес не має стати самоціллю, основним завданням логопедичної корекції є формування у дітей порушених психологічних механізмів, які забезпечують розвиток мовлення. На нашу думку, саме це має створити умови для збагачення мовленнєвого досвіду дитини, засвоєння нею мовних знань та якісного їх використання в мовленнєвій комунікації. Окрім того, формування зазначених механізмів розкриває можливості для перетворення мовлення дитини в повноцінну систему, здатну до саморозвитку та саморегуляції, максимально наближаючи її до рівня вікової норми. В основі корекції мають бути види робіт, які сприяють формуванню пізнавальної сфери і семантичної сторони мовлення. З цією метою необхідно, передусім, розвивати мовленнєво-мисленнєві здібності дитини. Вся система вправ має бути націлена не на заучування окремих вербальних одиниць, а на побудову цілісної системи.

Запропонований нами на основі Програми розвитку, навчання та виховання «Дитина в дошкільні роки» К. Крутій зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей дошкільного віку із ЗНМ III рівня містить два напрями: формування лексичної та граматичної складових мовлення. Перший напрям — один із найголовніших, оскільки забезпечує розвиток активного і пасивного словника дитини й повноцінне розуміння інформації, що надходить ззовні й утворює власні мовленнєві вислови, якими дошкільник може повідомити свої думки, прохання, переживання тощо. Другий напрям відображає закріплену в мовленні систему складних відношень, що виникає між предметами, явищами, їх ознаками, діями, властивостями тощо. Цей напрям реалізується через розвиток морфологічної системи словотворення, засвоєння дитиною розгалуженої системи граматичних уточнень (число, рід, час, відмінок) та формування синтаксичної складової мовлення. Як засоби підвищення рівня розвитку лексичної та граматичної складових мовлення у зміст були включені дидактичні ігри, ігрові вправи та завдання доступні й динамічні за структурою, образні й емоційні за змістом (пори року, місяці, народні свята, овочі, фрукти, домашні тварини, тощо). Заняття мають будуватися на основі чітко визначено теми, мети з конкретним дозуванням лексики, яку діти повинні засвоїти в активному мовленні, відбирається граматичний матеріал з урахуванням етапу корекційного навчання, зростаючої складності, включаються різноманітні ігрові й дидактичні вправи для розвитку розумової діяльності, складних форм сприйняття й уяви. Пропоновані лексичний і граматичний напрями та зміст із корекції лексико-граматичної сторони

мовлення у дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ III рівня можуть підвищити ефективність корекційно-розвивального впливу на дітей зазначеної групи.

На підставі вивчення наукової літератури чітко визначені провідні напрями подолання ЗНМ III рівня у дітей старшого дошкільного віку, а саме: формування лексичної складової та граматичної складової сторін мовлення. Формування лексичної складової мовлення включає: формування різних рівнів лексичних узагальнень; розвиток володіння усіма частинами мови; розвиток лексичної системності. Формування граматичної складової мовлення включає: засвоєння дитиною розгалуженої системи граматичних уточнень, що виражають числові, родові, часові, відмінкові відношення; розвиток морфологічної системи словотвору та формування різних типів синтаксичних конструкцій. Оскільки логопедична робота носить цілісний характер, то для дітей із ЗНМ є важливим не тільки оволодіння мовленнєвими навичками, а і методами і прийомами самостійного використання їх на практиці.

#### **Список використаної літератури:**

1. Крутій К. Л. Перспективно-календарне планування занять із навчанням мови і розвитку мовлення дітей дошкільного віку. Запоріжжя: ТОВ «ЛППМ» ЛТД, 2005. 192с.

2. Трофименко Л. Новий зміст корекційного навчання з розвитку мовлення дітей середнього дошкільного віку із ЗНМ II-III ступенів. *Дефектологія*. 2007. №3. С.34–40.

3. Шеремет М.К. Логопедія. Підручник, третє видання, перероблене і доповнене. К.: Видавничий Дім «Слово», 2013. 672с.

*Полтавець Ольга, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Підлипняк Ірина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **МІОГІМНАСТИКА В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ДИЗАРТРИЯМИ**

Питання впливу порушень або недорозвиток м'язової мускулатури м'язів обличчя на мовленнєву діяльність упродовж багатьох років залишається актуальним для логопедичної науки. Порушення діяльності м'язової мускулатури м'язів обличчя є однією з найпоширеніших причин не сформованості звуковимовної сторони мовлення, притаманних тяжким порушенням мовлення (ТПМ): дизартріям, ринолаліям.

На думку О. Боряк, О. Вінарської, В. Галущенко, С. Заплатної, Ю. Коноплястої, Н. Пахомової, О. Приходченко, В. Тищенко, М. Шеремет та ін. порушення діяльності мимічної мускулатури обличчя перешкоджає формуванню нормальної артикуляції звуків, сприяє закріпленню звичок неправильної артикуляції та ускладнюють їх логопедичну корекцію.

В основі корекційних методик та прийомів, поширених в логопедичній практиці, визначають наступні: послідовне вивчення і корекція порушення звуковимови залежно від особливостей артикуляційних укладів, поєднання дихальних і артикуляційних вправ, прийоми масажу мускулатури обличчя, спрямовані на подолання амімічного їх прояву, пасивної гімнастики органів артикуляції, яка проводиться з використанням зондів і шпательів та обов'язковим візуальним контролем. У корекційній при дизартріях застосовують спеціальні вправи для розвитку жувальних і мимічних м'язів мускулатури обличчя (О. Вінарська, Н. Гаврилова, О. Правдіна, О. Приходько та ін.).

Провідним методом корекційного впливу на розвиток мимічної мускулатури м'язів обличчя є міотерапія, яка застосовується як метод при профілактиці аномалій щелепно-лицьової ділянки так і як етап ортодонтичного лікування. Як клінічний метод, міотерапія сприяє нормалізації і розвитку миміки, жувальної функції і артикуляції, але не акцентує уваги на цілеспрямованому вдосконаленні мовленнєвої функції.

У формуванні мовлення, які відомо, беруть участь органи дихання, голосовий апарат (вібратори та резонатори), артикулятори – губи, язик, м'яке піднебіння.

Помилки звуковимови часто є наслідком як зубощелепних деформацій, так і міофункціональних проблем – порушень у роботі м'язів і м'яких тканин («міо» – від грец. *mys*, род. від. *mysos* – м'яз). При ротовому диханні створюється сильний тиск на жувальні і скроневі м'язи. В результаті, верхня щелепа звужується, тверде піднебіння стає високим і вузьким, відбувається звуження верхнього зубного ряду, скупченість положення зубів верхньої і нижньої щелепи.

Саме ротовий видих покладений в основу більшості звуків мовлення, оскільки в більшості вони – ротові. Носовими (сонорними) – є тільки звуки [м, м', н, н']. При промовлянні цих звуків видихуваний струмінь повітря виходить крізь носову порожнину.

Нижнє положення язика і відсутність підтримки зводу верхньої щелепи веде до уповільнення зростання кісткових структур верхньої щелепи, що позначається на інтонаційно-виразній стороні мовлення. Слабкість кругового м'яза рота значно ускладнює змикання губ, сприяє недостатній лабіалізації звуків, призводить до порушення просодики.

Сьогодні логопеди взяли до уваги міокорекційні вправи, так як все частіше фіксується складна структура мовленнєвих порушень, що вимагає міждисциплінарних підходів для їх усунення. Традиційна артикуляційна гімнастика може виявитися неефективною. На допомогу їй приходять міогімнастика – певний комплекс вправ для лицьових і жувальних

м'язів, які знаходяться навколо зубного ряду і тим або іншим способом впливають на його формування. З її допомогою можна змінити деформацію прикусу, поліпшити дикцію, а також частково вплинути на правильне формування щелепи і форми обличчя. Тож не дивно, що міогімнастика в логопедії набуває поширення й все частіше займає важливе, провідне місце.

Тривалий час міогімнастика визначалася як лікувальна гімнастика в ортодонції, яка може бути самостійним методом терапії, може передувати ортодонтичному лікуванню, поєднуватися з ним або застосовуватися після його закінчення для закріплення досягнутих результатів і попередження рецидивів. Гімнастикою можна досягти позитивних результатів при лікуванні аномалій у дітей в періоді тимчасового прикусу, який сформувався. Для такого лікування найбільш підходить вік від 4 до 7 років, коли дитина може зрозуміти, що від неї вимагається, і виконувати вправи. Ефект лікування залежить від ступеня вираженості морфологічних і функціональних порушень, а також від терпіння хворого, його наполегливості і від контролю за ретельністю виконання вправ. Вправи слід вибирати з урахуванням віку дитини. Вони повинні бути не занадто важкими, зрозумілими; бажано перетворювати їх в захоплюючу гру. Діти можуть займатися гімнастикою як індивідуально, так і колективно (в дитячих садах, школах).

У логопедії з метою корекції звуковимови застосовується спеціальний комплекс вправ – артикуляційна гімнастика. Але традиційний комплекс вправ, які використовуються для усунення звуковимовних розладів, малоефективний для цілеспрямованого формування або відновлення функції окремих м'язів, які страждають при патологіях прикусу.

Практика показує, що необхідно включати в роботу додаткові вправи певної вузької спрямованості. Саме тому, невід'ємною частиною логокорекційної роботи стала міогімнастика, яка розроблена в ортодонції в цілях формування і нормалізації функції м'язів щелепно-лицьової області в процесі корекції деформацій зубощелепної системи і ротової порожнини.

Такий комплексний підхід сприятиме:

- по-перше, більш швидкому і стійкому формуванню артикуляційних навичок дітей, що мають звуковимовні розлади, ускладнені деформаціями будови органів артикуляції;
- по-друге, цілеспрямованій корекції патологічного розвитку функції жувальних і м'язів, що спостерігається при аномаліях зубощелепної системи і ротової порожнини;
- по-третє, при своєчасній нормалізації м'язових функцій щелепно-лицьової ділянки, прискореному просуванню ортодонтичного лікування.

Проведення занять з міогімнастики має відповідати основним педагогічним принципам – систематичності, послідовності, свідомості і активності, доступності та індивідуалізації, повторності та прогресування наочності (О. Вінарська, О. Приходченко та ін.).

Метою міогімнастики є нормалізація тонузу лицьової, губної, язикової мускулатури, розвиток рухливості органів артикуляції та їх скоординованість.

Міогімнастика впроваджується в роботу при:

- зубощелепних аномаліях;
- вкороченні під'язикової зв'язки (вуздечки);
- зниженому тонузі м'язів артикуляційного апарату;
- порушення функції дихання;
- порушенні функції ковтання;
- порушення функції жування;
- з профілактичною метою.

Принцип роботи логопеда під час курсу міогімнастики:

1. Наочність (демонстрація вправ «на собі, перед дзеркалом).
2. Доступність (вибір вправ адекватної віку дитини складності, роз'яснення в ігровій формі).
3. Поступовість (послідовне збільшення складності вправ і інтенсивності навантаження).
4. Систематичність (щоденне виконання повного комплексу вправ не менше 3 місяців до 1 року).

Логопеди, працюючи над звуковимовою, формують у дитини:

- артикуляційний уклад звуків;
- просодичні компоненти, правильний темп, ритм, виразність мовлення;
- достатній мовний видих тощо.

Все це вимагає гарної міодинаміки. У корекційних заняттях з виправлення звуковимови виділяють наступні види міогімнастичних вправ:

- для м'язів м'язів;
- для кругового м'яза рота;
- для м'язів голови та шиї;
- для м'язів язика;
- на розвиток фізіологічного та мовленнєвого дихання;
- на розвиток кінестетичної та кінетичної організації артикуляційної моторики;
- на правильну артикуляцію певних звуків.

М'язова рівновага досягається:

- міогімнастикою без використання допоміжних засобів;
- міогімнастикою за допомогою додаткових пристосувань (активатори для розвитку кругового м'яза рота, гумові кільця, вестибулярні пластини, міофункціональні тренери тощо).

Сьогодні визначені основні правила проведення міогімнастики. Серед них визначають:

- скорочення м'язів повинні відбуватися з максимальною амплітудою;
- інтенсивність скорочень м'язів не повинна бути надмірною, а повинна бути у фізіологічних межах;



- швидкість і тривалість скорочень повинна поступово збільшуватися;
- між двома послідовними скороченнями повинна бути пауза, рівна тривалості самого скорочення;
- скорочення м'язів при кожній вправі повинні бути повторені кілька разів, і тривати до появи легкої місцевої втоми;
- найбільш сприятливий вік для проведення міогімнастики – від 4 до 7 років.

Отже, міогімнастика – це дієвий спосіб спільними зусиллями лікаря-ортодонта, логопеда, дитини та її батьків впоратися з неправильним прикусом, відновити правильне дихання і мовлення. Щоденні вправи, особливо якщо вони проходять в ігровій формі, дають батькам шанс провести ще більше часу зі своєю дитиною, зближуючи обох. А дитина, побачивши результат через декілька місяців, зрозуміє, що її старання не були марними.

#### **Список використаної літератури:**

1. Богуш А. М. Мовленнєвий компонент дошкільної освіти. Х. : Вид-во «Ранок», 2011. 176 с.
2. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія: навч. посіб. К.: Знання, 2010. 293 с.
3. Кочержинська А. А. Міогімнастика в логокорекційній роботі з дітьми з тяжкими порушеннями мовлення. Корекційна та інклюзивна освіта очима молодих науковців: зб. наукових праць: вип. 9. Т. 2. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. Суми: Вид-во СумДПУ імені А. С. Макаренка, 2021. С. 56-62.
4. Логопедія. Підручник. К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. 376 с.

*Магдичанська Анастасія, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Кушнір Валентина, доктор педагогічних наук, професор кафедри дошкільної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **СІМ'Я ЯК ІНСТИТУТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ**

Участь батьків в освіті дитини, відповідальність за її навчальний прогрес і добробут є не тільки їх правом, а й обов'язком. Батьки мають розділяти з суспільними закладами відповідальність за якість освіти, чинити значний вплив на процес розвитку особистості дитини. Сім'я була і є найважливішим компонентом мікросередовища, незамінним соціальним інститутом розвитку дитини, де відбувається процес її соціалізації,

закладаються основи моральності, світогляду, ціннісно-мотиваційної сфери особистості.

Першою ланкою неперервної освіти є дошкільна освіта, головний пріоритет якої – особистість дитини. Створення умов для удосконалення її неповторної унікальності, розвитку здібностей та обдарувань сприятиме всіляким успіхам дитини в майбутньому, що, у свою чергу, позитивно позначатиметься на благополуччі держави.

Відповідно до Закону України «Про освіту», «дошкільне виховання здійснюється у сім'ї, закладах дошкільної освіти у взаємодії з сім'єю і має на меті забезпечення фізичного, психічного здоров'я дітей, їх повноцінний розвиток, набуття життєвого досвіду, вироблення умінь, навичок, необхідних для навчання в школі» [3]. Закон України «Про дошкільну освіту» розглядає її як цілісний процес, спрямований на забезпечення різнобічного розвитку дитини дошкільного віку відповідно до її задатків, нахилів, здібностей, індивідуальних, психічних і фізичних особливостей, культурних потреб, формування у дитини моральних норм, набуття нею життєвого досвіду [2].

У стандарті дошкільної освіти – *Базовому компоненті дошкільної освіти (нова редакція)* [1] зазначено, що формування особистості дошкільника забезпечується зусиллями батьків, педагогів, психологів, що передбачає залучення батьків вихованців до співпраці і спрямовує педагогічний колектив закладу дошкільної освіти на організацію роботи в цьому напрямі: «Сім'я є природним середовищем для фізичного, духовного, інтелектуального, культурного, соціального розвитку дитини, її матеріального забезпечення і несе відповідальність за створення належних умов для цього... Участь батьків або осіб, які їх замінюють, у розвитку компетентностей дитини, залучення сімей до освітнього процесу закладу дошкільної освіти утворює позиції про те, що кожен з батьків є відповідальним за виховання, розвиток і навчання дитини, за збереження її життя, зміцнення здоров'я та усвідомленого ставлення до здорового способу життя, формування почуття людської гідності» [1, с.33].

У зв'язку з необхідністю реалізації означених завдань змінюється і позиція закладу дошкільної освіти в роботі з сім'єю. Підґрунтям взаємодії стає партнерство, тобто співробітництво на засадах добровільності, рівності, порозуміння та взаємодопомоги, що передбачає спільне визначення цілей діяльності, спільний розподіл сил, засобів відповідно до можливостей кожного учасника, спільний контроль і оцінку результатів роботи, а згодом і прогнозування нових цілей, завдань та результатів.

Порівняно з іншими соціальними інститутами сім'я має певні особливості, що істотно впливають на становлення особистості дитини: наявність усіх форм життєдіяльності людини, що реалізуються через функції сім'ї; . включеність дитини в сім'ю з дня її народження, формування саме в сім'ї перших уявлень про довкілля і ставлення до нього; безперервність і тривалість контакту людей різної статі, віку, з різним обсягом життєвого досвіду; переважно емоційний характер зв'язків між членами сім'ї, що базуються на любові і симпатії тощо.

Особливо значною роль сім'ї у становленні особистості дитини є на первинному етапі її соціалізації. За сучасних умов функціонують кілька автономних психологічних механізмів соціалізації, за допомогою яких батьки впливають на своїх дітей. Це насамперед ідентифікація і наслідування, у процесі яких діти засвоюють соціальні норми поведінки, ціннісні орієнтації, беручи приклад з батьків, прагнучи стати такими, як вони. Разом з тим, батьки впливають на своїх дітей через механізм підкріплення: заохочуючи поведінку, що вважається правильною, і караючи дитину за порушення правил, батьки поступово вкорінюють у її свідомість систему норм.

Серед оптимальних умов дії механізмів впливу сім'ї на дитину провідним є авторитет батьків. Розрізняють такі види авторитету: формальний, що визначається особливостями соціальної ролі; функціональний, що спирається на компетентність, ерудицію, досвід; особистий, що залежить від особистісних якостей. Авторитет батьків залежить від частоти і якості контактів з дитиною; інформованості про справи дитини; ступеня розуміння і рівня вирішення питань, що турбують дитину; активності в самовдосконаленні і вдосконаленні оточення.

Отже, найважливішими соціальними функціями сім'ї є виховання й розвиток дітей, соціалізація підростаючого покоління. Діти, що ростуть в атмосфері любові й розуміння, мають менше проблем зі здоров'ям, труднощів із навчанням у школі, складностей у спілкуванні з однолітками, і, навпаки, як правило, порушення дитячо-батьківських відносин веде до формування різних психологічних проблем і комплексів.

#### **Список використаної літератури:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. Режим доступу: <https://pedpresa.com.ua/205021-bazovuj-komponent-doshkilnoyi-osvity.html>.

2. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=5895>.

3. Закон України «Про дошкільну освіту». Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

**Лужанський Олександр**, студент  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

**Попиченко Світлана**, кандидат педагогічних  
наук, доцент кафедри дошкільної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

### **.МІЖОСОБИСТІСНІ ВЗАЄМИНИ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ФАКТОР РОЗВИТКУ ДИТИНИ**

У центрі сучасної моделі освіти становлення творчої, активної, ініціативної особистості, готової жити в інформаційному суспільстві,

розв'язувати нестандартні ситуації, швидко адаптуватися до різних умов, продукувати принципово нові ідеї й винаходи, вирішувати проблеми сьогодення й майбутнього. З'явилася нагальна потреба у креативних, діяльних, обдарованих, інтелектуально і духовно розвинених громадянах.

Реалізація означених завдань можлива за умови виконання батьками своїх зобов'язань з ранніх років життя дитини. Закон України «Продошкільну освіту», стаття 36, проголошує: «Батьки або особи, які їх замінюють, зобов'язані: виховувати у дітей любов до України, повагу до національних, історичних, культурних цінностей українського народу, дбайливе ставлення до довкілля; забезпечувати умови для здобуття дітьми старшого дошкільного віку дошкільної освіти за будь-якою формою; постійно дбати про фізичне здоров'я, психічний стан дітей, створювати належні умови для розвитку їх природних задатків, нахилів та здібностей; поважати гідність дитини; виховувати у дитини працелюбність, шанобливе ставлення до старших за віком, державної мови, регіональних мов або мов меншин і рідної мови, до народних традицій і звичаїв [1].

Базовий компонент дошкільної освіти (державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція так визначає участь сім'ї в розвитку дитини: «Участь батьків або осіб, які їх замінюють, у розвитку компетентностей дитини, залучення сімей до освітнього процесу закладу дошкільної освіти утворює позиції про те, що кожен з батьків є відповідальним за виховання, розвиток і навчання дитини, за збереження її життя, зміцнення здоров'я та усвідомленого ставлення до здорового способу життя, формування почуття людської гідності» [2, с.33].

Вагому роль у виконанні батьківських обов'язків відіграють налагоджені, сприятливі міжособистісні взаємини з дитиною. З погляду сучасних дослідників, сутність особистості формується саме через дитячо-батьківські взаємини. У момент свого народження дитина не має досвіду, механізмів захисту або певних сформованих станів. Згідно з теорією вчених, особистість починає формуватися через взаємодію новонародженої дитини з людиною, що виконує функції піклування.

Сучасна психологічна наука розкриває феномен дитячо-батьківських взаємин у спектрі таких психологічних конструктів, як стиль батьківського (сімейного) виховання дітей, батьківська позиція, батьківське ставлення, характер взаємодії, батьківські установки та батьківська поведінка, яка їх супроводжує.

Стиль батьківського (сімейного) виховання залежить від характеру емоційних ставлень батьків до дитини і внутрішньо-сімейних взаємин, рівня психологічної спільності батьків і дітей та спрямованості виховного впливу. Найпоширеніші стилі батьківського виховання, які співвідносяться зі стилями батьківсько-дитячих взаємин: демократичний, «емоційна дистанція», авторитарний, авторитетний, дитиноцентричний, ліберальний, індіферентний та хаотичний. За демократичного стилю батьки сприяють розвиткові дитини, прагнуть досягти емоційної близькості з дитиною, а не

дисциплінувати її. При цьому висока вимогливість і контроль поєднується з демократичністю і прийняттям індивідуальності дитини.

Дослідниця Т. В. Кравченко відзначає, що за умови дотримання батьками демократичного стилю взаємин з дитиною, сімейне виховання проходить за такими основними напрямками: інформаційний – передбачає активне сприймання дитиною інформації, оволодіння уявленнями, переконаннями, нормами, необхідними для взаємодії в суспільстві; емоційний – у свідомості дитини закладається значення таких понять, як добро, любов, чуйність тощо та їх антиподів – зло, ненависть, грубість тощо, забезпечується отримання першого емоційного досвіду та формування ціннісного ставлення до життя; діяльний – життєва позиція батьків, їх дії та вчинки, суб’єкт-суб’єктні взаємини з дитиною, залучення до спільної діяльності формують життєві цілі, прагнення, інтереси, цінності особистості [3, с. 122].

Ще одним аспектом дитячо-батьківських взаємин є батьківські ставлення та близькі до цього поняття батьківські настановлення або позиції – цілісна система різноманітних почуттів до дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються у спілкуванні з нею, особливостей сприйняття і розуміння характеру й властивостей дитини, її вчинків.

Наступний психологічний конструкт дитячо-батьківських взаємин – батьківські установки (особистісні цінності, сприйняття батьками дитини, уявлення й очікування, пов’язані з її розвитком) та батьківська поведінка (така взаємодія дорослих і дитини, яка спрямована на здійснення ними ролевих функцій, опосередкована уявленнями про те, якими мають бути батьки).

Під впливом типу дитячо-батьківських взаємин відбувається формування особистості дитини. Залежно від того, як поведуть себе батьки із дитиною, які почуття та ставлення вони демонструють, які установки транслиують, дитина сприймає світ навколо себе у позитивних чи негативних тонах. Характер міжособистісних взаємин батьків і дітей впливає на формування у дітей певних рис особистості, що визначає можливості успішної соціалізації дитини в майбутньому.

#### **Список використаної літератури:**

1. Закон України «Про дошкільну освіту». URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2628-14#Text>.

2. Базовий компонент дошкільної освіти (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. URL: <https://pedpresa.com.ua/205021-bazovuj-komponent-doshkilnoyi-osvity.html>.

3. Кравченко Т. В. Соціалізація дітей шкільного віку у взаємодії сім’ї і школи: [монографія]. К. : Фенікс, 2009. 416 с.

**Петляк Ольга**, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

**Попиченко Світлана**, кандидат педагогічних  
наук, доцент кафедри дошкільної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

## **ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: СТРУКТУРА, ПЕРЕВАГИ, ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ**

Актуальною інновацією в освітньому процесі є формування інклюзивного освітнього середовища в кожному закладі освіти, де навчаються діти з особливими освітніми потребами.

Сутність поняття «інклюзивне освітнє середовище» чітко прописане в Законі України «Про освіту» – *«це сукупність умов, способів і засобів їх реалізації для спільного навчання, виховання та розвитку здобувачів освіти з урахуванням їхніх потреб та можливостей»* [1].

В інклюзивному освітньому середовищі здобувачі освіти, незалежно від їхніх потреб, здатні підвищувати свою соціальну компетентність, вдосконалювати комунікативні навички, а також відчувати себе частиною суспільства.

Як відомо, дослідженню проблеми освітнього середовища дітей з особливими освітніми потребами присвячували свої роботи такі вчені, як В. І. Бондар, Л. В. Будяк, С. Є. Гайдукевич, В. В. Засенко, А. А. Колупаєва, С. Ю. Конопльова, І. В. Мартиненко, Н. В. Савінова, Т. В. Сак, Н. Я. Семаго, В. М. Синьов, В. В. Тарасун, Т. О. Скрипник, О. Є. Шульженко та інші.

Мета інклюзивного освітнього середовища – створення оптимальних та комфортних умов для ефективної діяльності всіх учасників освітнього процесу (дітей з особливими освітніми потребами, педагогічних працівників, батьків дітей). Важливо, щоб в інклюзивному освітньому середовищі усі вихованці були здатні досягати успіху, а педагогічні працівники та батьки задоволення від роботи.

У Концепції розвитку інклюзивного навчання зазначено основні завдання, які стоять перед державою у напрямку створення інклюзивного середовища у закладі освіти, зокрема, вони стосуються удосконалення нормативно-правового, науково-методичного, фінансово-економічного забезпечення, орієнтованого на впровадження інклюзивного навчання; запровадження інноваційних освітніх технологій в контексті форм інклюзивного підходу та моделей надання спеціальних освітніх послуг для дітей з особливими освітніми потребами, в тому числі з інвалідністю; забезпечення доступу до соціального середовища та навчальних приміщень, розроблення та використання спеціального навчально-дидактичного забезпечення, реабілітаційних засобів навчання; залучення батьків дітей з

особливими освітніми потребами до участі у навчально-реабілітаційному процесі з метою підвищення його ефективності тощо [2].

У структурі інклюзивного середовища в закладі освіти вчені виокремлюють такі три компоненти: просторово-предметний (безбар'єрна архітектура закладу освіти; наявність необхідних засобів, які відповідають потребам дітей); змістовно-методичний (варіативність і гнучкість освітніх методик, форм, методів і засобів навчання, що відображено у змісті індивідуальної програми розвитку дитини з особливими освітніми потребами; комунікативно-організаційний (створення команди психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами; стосунки між усіма суб'єктами освітнього процесу: батьками, дітьми, вчителями, вихователями, іншими спеціалістами; сприятливий психологічний клімат).

Науковці виділяють основні переваги інклюзивного середовища: це місце, де кожна дитина з особливими потребами має можливість зробити своє навчання ефективним, за допомогою складнішої та глибшої навчальної програми, яка спрямована на покращення процесу набуття певних вмінь та навичок; діти з особливими потребами можуть демонструвати високий рівень соціальної взаємодії зі своїми ровесниками та іншими людьми, які не мають таких потреб; означене середовище сприяє підвищенню соціальної компетентності та вдосконалення комунікативних навичок дітей; • відбувається посилення соціального сприйняття дітей шляхом використання у роботі спеціальних методик, які найчастіше супроводжуються груповою роботою; формуються дружні стосунків між дітьми групи, в їх числі і дітьми з особливими освітніми потребами.

Для формування інклюзивного освітнього середовища потрібно дотримуватись певних принципів: урахування віку вихованців, розвивальної спрямованості, інтеграції видів діяльності, функціональності, змістової насиченості, варіативності, універсальності, динамічності, активності, самостійності та творчості, емоційного благополуччя, естетичності та безпеки.

На думку І. О. Калініченко, необхідними умовами формування інклюзивного освітнього середовища в закладах освіти є: визнання педагогом необхідності використання різноманітних освітніх підходів з урахуванням різних стилів навчання, темпераменту й особистості окремих дітей; адаптація навчальних матеріалів для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір дитини у процесі навчання; використання різних варіантів об'єднання дітей у групи; налагодження співробітництва та підтримки дітей; використання широкого спектру занять, практичних вправ і матеріалів, що відповідають рівню розвитку дитини [3].

Отже, важливу роль у забезпеченні якості освіти відіграє освітнє середовище – значимий чинник модернізації освітнього процесу закладу освіти. Саме воно визначає інноваційний підхід до організації, змістового наповнення та реалізації освітнього процесу

### Список використаної літератури:

1. Закон України «Про освіту». 2017. URL: <https://base.kristti.com.ua/?p=5895>.
2. Про затвердження Концепції розвитку інклюзивного навчання. Наказ Міністерства науки і освіти України від 01 жовтня 2010 р. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-kontseptsii-rozvitku-inklyuzivnogo-navchannya>.
3. Калініченко І. О. Особливості формування інклюзивного освітнього середовища для забезпечення всебічного розвитку дитини. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. 2012. №9. С. 120–126.

Семенюк Інна, вихователь ДНЗ №2, м. Умань

### СУЧАСНА СІМ'Я ТА ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ

Функціонування дошкільної освіти в державі регламентується Законом України «Про дошкільну освіту». Документом визначено «правові, організаційні та фінансові засади функціонування і розвитку системи дошкільної освіти, яка забезпечує розвиток, виховання і навчання дитини, ґрунтується на поєднанні сімейного та суспільного виховання, досягненнях вітчизняної науки, надбаннях світового педагогічного досвіду, сприяє формуванню цінностей демократичного правового суспільства в Україні» [1].

У Базовому компоненті дошкільної освіти (нова редакція) зазначено: «Відвідування дитиною закладу дошкільної освіти не звільняє батьків або осіб, які їх замінюють, від виховання і розвитку їх дитини (закони України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про охорону дитинства», Конвенція про права дитини та інші нормативно-правові акти)» [1, с.33].

Розуміння того, що саме в сім'ї закладається фундамент повноцінного фізичного і психічного розвитку дитини, спонукає заклад дошкільної освіти до пильного вивчення запитів, потреб і вимог сучасної сім'ї, тобто, до тісної взаємодії закладу і родини. Суб'єктами співпраці батьків та педагога є: дитина як найбільша цінність, яка виховується відповідно до сімейних традицій; батьки (сім'я, родина) як оберіг моралі й духовності; педагог- професіонал як партнер, який створює дух творчості, спрямовує взаємодію, вчить мистецтву життя, формує життєву компетентність.

Завдяки тісному співробітництву закладу дошкільної освіти з батьками навколо дітей створюється атмосфера довіри, підтримки, взаєморозуміння, єдиних вимог. Це означає, що батьки та інші члени мають перестати бути пасивними, виступати в ролі експертів чи спостерігачів, і почати діяти з вихователями і дітьми на засадах партнерства з правом ініціативи, активної дії, самоконтролю. Вони рівноправні партнери і союзники.

Співпраця педагогічного колективу та батьків вихованців передбачає активну допомогу батьків у створенні умов для успішного освітнього процесу: дизайн групових приміщень або окремих тематичних куточків,



озеленення майданчиків, виготовлення ігрових матеріалів; підготовку та участь у спільних дитячо-батьківських заходах – святах, розвагах, виставках тощо, оскільки вони об'єднують дітей і дорослих спільними переживаннями та справами, створюють атмосферу єдності, піднесеності, веселого настрою.

Успіх співробітництва вирішальною мірою залежить від взаємних установок сім'ї і закладу дошкільної освіти. Найсприятливіше вони складаються за умов, коли обидві сторони усвідомлюють необхідність цілеспрямованого впливу на дитину і довіряють одне одному. Важливо, щоб батьки були впевнені в хорошому ставленні педагогів до дитини, відчували їх компетентність з питань виховання, поцінювали його особистісні якості (доброзичливість, чуйність, увагу до людей, турботливість). Основою співпраці є взаємна довіра. Особливу роль в її зміцненні відіграє порозуміння.

Співпраця сучасної сім'ї та закладу дошкільної освіти можлива лише за умови їх певної духовної єдності. Підвалиною цієї єдності є любов до дитини, сприймання її як вільної особистості, розуміння проблем становлення людської гідності, дорослішання і творчого розвитку.

Педагогічний колектив та батьки – це має бути єдиний живий організм, об'єднаний спільною метою, гуманними стосунками та високою відповідальністю.

Отже, насамперед, педагогічний колектив повинен взяти собі за пріоритетні напрямки роботи з батьками: залучення батьків до співпраці у створенні належних умов для життєдіяльності та розвитку дітей; сприяння підвищенню психологічної та педагогічної компетентності батьків щодо розуміння закономірностей розвитку дитини, а також питань навчання і виховання дошкільнят; всебічне вивчення становища, статусу родини та моделі взаємодії з ними для здійснення диференційованого підходу; залучення батьків до активної участі в заходах, що проводяться в закладі дошкільної освіти, формування в них відчуття приналежності до колективу закладу як однодумців і співників; формування усвідомленого розуміння батьками своєї відповідальності за максимальне забезпечення дитині повноцінного життя в майбутньому.

Важливий напрям своєї діяльності педагогічний колектив закладу дошкільної освіти повинен вбачати в збагаченні знань вихователів про сімейне виховання, поглибленні педагогічних знань батьків, досягненні єдності виховного впливу на дитину в сім'ї і в закладі.

Процес удосконалення довготривалий та безперервний. Його можна здійснювати у різних напрямках: гуманізація змісту і форм роботи з сім'єю; гармонізація взаємин педагогів та батьків; підвищення ефективності застосовуваних вихователем у роботі з батьками прийомів та засобів впливу.

#### **Список використаної літератури:**

1. *Базовий компонент дошкільної освіти* (Державний стандарт дошкільної освіти) нова редакція. [Електронний ресурс]. Режим доступу: <https://pedpresa.com.ua/205021-bazovyj-komponent-doshkilnoyi-osvity.html>.

2. *Про дошкільну освіту*: Закон України від 11 лип. 2001 р. № 2628-III : [редакція від 19.01.2019]. Законодавство України. Верховна Рада України. Київ, 2019. Режим доступу: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

*Сілівестрова Дарія, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Малишевська Ірина, доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Концепція Нової української школи висуває якісно нові вимоги до професійної діяльності різнопрофільних фахівців, в основу яких покладено принципи педагогічної співпраці та орієнтацію на потреби дитячого розмаїття в освітньому процесі. На сучасному етапі впровадження інклюзивного навчання в Україні різнопрофільні фахівці повинні бути готовими до змін та нових суспільних комунікацій, відповідати вимогам часу, що є можливим лише за умови їх постійного професійного розвитку, який формується на основі принципів педагогіки партнерства. Особливої значущості педагогічна співпраця набуває під час психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими освітніми потребами (ООП) в умовах інклюзивного навчання в закладах загальної середньої освіти [1].

Вітчизняні науковці (А. Колупаєва, Л. Коваль, І. Луценко, І. Малишевська, Н. Назарова, А. Обухівська, Р. Попелюшко, Л. Савчук, О. Таранченко, О. Федоренко, С. Шевченко та ін.) наголошують, що розбудова інклюзивної освітньої системи в Україні потребує удосконалення професійної діяльності різнопрофільних фахівців, що сприяє ефективному психолого-педагогічному супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання. Вчені наголошують на необхідності та доцільності проведення психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП.

Психолого-педагогічний супровід дітей з ООП – це динамічний процес, цілісна діяльність психологічної служби закладу освіти, пріоритетним завданням якої є підвищення автономності і соціальної активності дітей, розвиток інтелектуальних процесів, формування ціннісних установок, що відповідають їх психічним і фізичним можливостям. Останніми десятиліттями в усьому світі відбуваються докорінні зміни у розумінні та забезпеченні якісної освіти для дітей з ООП. Забезпечення повноцінного психолого-педагогічного супроводу усіх учасників освітнього процесу, організація сприятливого емоційного середовища успішної інтеграції є

пріоритетним завданням закладу освіти де навчаються діти з ООП. Першочерговими завданнями у цьому контексті є актуалізація особистісного потенціалу розвитку дитини, формування позитивних міжособистісних стосунків дітей з ООП та їх ровесників у процесі освітньої інтеграції, а також систематична консультативно-просвітницька робота з батьками та педагогами щодо особливостей розвитку, спілкування, навчання, професійноорієнтації та соціальної адаптації дітей з ООП [2].

Актуалізують удосконалення професійної діяльності педагогічних фахівців закладів загальної середньої освіти під час психолого-педагогічного супроводу дітей з ООП в умовах інклюзивного навчання нормативно-правові документи «Примірне положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти», Концепція Нової Української школи, Закон України «Про освіту», Закон України «Про загальну середню освіту», Закон України «Про дошкільну освіту» та інші.

Нові підходи в інклюзивній освіті полягають у створенні інклюзивного освітнього середовища, яке передбачає системний та комплексний психолого-педагогічний супровід дитини з ООП, що дає можливість забезпечити їй можливість самоствердитися, подолати неадекватні установки стереотипи.

#### **Список використаної літератури:**

1. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання : наук.-метод. посіб. Київ: Видавнича група «АТОПОЛ», 2011. 274 с.
2. Попелюшко Р. П. Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими потребами в інклюзивному навчанні. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна»*. 2014. № 1(9). С. 109–113.

*Рожкован Валентина, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Малишевська Ірина, доктор педагогічних наук, професор кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **КОРЕКЦІЙНА РОБОТА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ**

Реформування освітньої системи на сучасному етапі передбачає, що кожен заклад освіти має бути здатний приймати та задовольняти особливі освітні потреби всіх учнів, тобто бути інклюзивним. Учні з різноманітними

освітніми потребами можуть ефективно навчатися у сприятливому середовищі, де ці потреби враховуються усіма педагогами, які працюють з ними та їхніми батьками, що доведено численними експериментальними дослідженнями в багатьох країнах світу. Інклюзивна форма навчання визнається світовим співтовариством науковців і практиків найвідповіднішою тактикою навчання всіх дітей, є комплексною системою надання якісної підтримки, за якої кожна дитина отримує необхідний рівень іобсяг допомоги, відповідної до її специфіки та потреб [1].

Одним із пріоритетних напрямів сучасних наукових досліджень в галузі інклюзивної освіти є пошук ефективних методик корекційної роботи з дітьми з особливими освітніми потребами, зокрема з порушеннями мовлення. Мовленнєві порушення сьогодні стали досить поширеним явищем. Затримки в розвитку мовлення спричиняють затримку розумового розвитку дитини, обмежують її загальний потенціал. Мовленнєві проблеми в подальшому житті дитини спричиняють погану успішність у школі. Внаслідок цього – знижена самооцінка, закомплексованість, неврози.

Теоретичні та практичні положення щодо інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами, зокрема і з порушеннями мовлення представлено у працях учених (О. Гаяш, Е. Данілавичюте, А. Колупаєвої, Ю. Рібцун, Л. Савчук, Т. Сак, О. Таранченко, Л. Трофименко, М. Шеремет та ін.). У їхніх дослідженнях представлені методичні аспекти корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання. Наукові розвідки доводять, що організація освітнього процесу в умовах інклюзивного навчання дітей з порушеннями мовлення має свої особливості (форми, методи, залучення різних фахівців, батьків тощо). Науковці наголошують, що визначальними умовами забезпечення повноцінної реалізації освітнього маршруту дітей з порушеннями мовлення в умовах інклюзивного навчання є корекційна підтримка, яка полягає у застосуванні ефективних методик корекційно-розвиткової роботи для успішної адаптації здобувачів освіти до шкільного навчання [1].

Наразі відбувається переосмислення змісту корекційної роботи у відповідності до нових освітніх стандартів, які враховують потреби дітей з особливими освітніми потребами, у тому числі із порушеннями мовлення. Нові підходи в інклюзивному навчанні дітей з порушеннями мовлення полягають у зміщенні акценту в бік формування життєвих компетентностей з урахуванням їх індивідуальних можливостей, особливостей психічного і фізичного стану. Характерною рисою корекційної роботи з дітьми з порушеннями мовлення є розробка і активне впровадження різноманітних за характером і змістом технологій інклюзивного навчання. Для досягнення належного корекційного ефекту важливим є баланс між індивідуальними можливостями дитини і результатом педагогічного впливу в умовах інклюзивного навчання.

#### **Список використаної літератури:**

1. Колупаєва А. А., Таранченко О. М.. Навчання дітей з особливими освітніми потребами в інклюзивному середовищі : навчально-методичний

посібник. Харків: Вид-во «Ранок», 2019. 304 с.

2. Корекційно-розвивальна робота з дітьми з особливостями психофізичного розвитку : науково-методичний посібник для вчителів інклюзивного навчання, асистентів учителів, які працюють з дітьми з психофізичними порушеннями в умовах загальноосвітніх навчальних закладів, соціальних педагогів, батьків / укл. О. В. Гаяш. Ужгород: Інформаційно-видавничий центр ЗППО, 2016. 120 с.

*Бурачинська Аліна, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

## **РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ**

На сучасному етапі реформування освітньої галузі пропонуються різні інноваційні підходи до навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами, одним з яких є інклюзивна освіта, заснована на ідеях включення дітей з особливими освітніми потребами до закладів дошкільної, загальної середньої освіти. Інклюзивна освіта передбачає доступне для усіх якісне навчання, виховання, розвиток і задоволення індивідуальних освітніх потреб. Передусім, це пов'язано з тим, що в усталеній системі спеціальної освіти з досконало відпрацьованими методиками роботи досить слабо розвинута соціальна адаптація в сучасне суспільство дитини з особливими освітніми потребами. Безумовно, в масових закладах освіти адаптація до дорослого життя відбувається значно краще. Очевидною стає різниця у набутті соціального досвіду дітей з особливими освітніми потребами. Отже, навчання в інклюзивних школах дозволяє дітям з особливими освітніми потребами набути знань і соціального досвіду, що призводить до зменшення дискримінації, оскільки діти, навчаючись спілкуватися один з одним, починають розпізнавати і приймати різні відмінності [1].

Водночас, для дітей з особливими освітніми потребами інклюзивна освіта стає надзвичайним стрибком. Вони починають тягнутися до здорових дітей і рівнятися на них. Вони бачать, що їх приймають, заохочують і підтримують, що в них переважає особистість, а не їх хвороба. І це допомагає вірити у власні можливості. Сама ідея інклюзії базується на тому, що діти з особливими освітніми потребами мають право на освіту незалежно від наявних порушень. Отже, для успіху інклюзії в освітньому просторі країни повинна утворитися і функціонувати чітко організована і добре налагоджена інфраструктура спеціалізованої психолого-педагогічної допомоги дітям з особливими освітніми потребами.

Науковці зазначають, що інклюзія – це не просто проєкт «доброї волі». Інклюзія – це підхід і філософія, згідно з якою всі учні (і з особливими потребами, і без них) отримують більше можливостей як в соціальному плані, так і в навчанні. Інклюзія – не означає просто зібрати усіх дітей разом,

а навпаки, вона сприяє тому, щоб кожен учень відчував себе прийнятим, щоб його здібності і потреби враховувались і були оцінені [2].

Інклюзивна освіта вимагає системного підходу до розв'язання проблем інтеграції, тобто на державному і регіональному рівнях необхідно упорядкувати освітні, соціальні, нормативно-правові, економічні підсистеми, які прямо чи опосередковано пов'язані з інклюзивними процесами. Вирішальною умовою інклюзивної освіти дітей з особливими освітніми потребами є створення інклюзивного простору, який, передусім, передбачає наявність спеціально підготовлених педагогів, спеціально підготовленого освітнього середовища, матеріально-технічного забезпечення. Крім того, вітчизняні науковці (В. Засенко, А. Колупаєва, І. Малишевська, О. Таранченко, О. Федоренко, Л. Коваль та ін.) наголошують, що розбудова інклюзивної освітньої системи в Україні потребує удосконалення професійної співпраці педагогічних фахівців, що сприяє ефективному впровадженню інклюзивного навчання в Україні.

Очевидно, що інклюзивна освіта – це довготривала перспектива, яка упродовж кількох поколінь покликана зламати ексклюзивні устої і сформувані нове цивілізоване, гуманістичне суспільство [2].

#### **Список використаної літератури:**

1. Адамюк Н. Б., Андрусина Л. Є., Базилевська О. О. [та ін.]. Реалізація оновленого змісту освіти дітей з особливими освітніми потребами початкова ланка : навчально-методичний посібник / за ред. В. В. Засенка, А. А. Колупаєвої Н. О. Макарчук, В. І. Шинкаренко. Київ: НАПН України, Ін-т спец. педагогіки, 2014. 336 с.

2. Колупаєва А. А., Савчук Л. О. Діти з особливими освітніми потребами та організація їх навчання. Київ: Наук. світ, 2010. 196 с.

*Сановська Алла, вчитель початкових класів  
Уманського навчально-реабілітаційного  
центру Черкаської обласної ради*

## **ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ДО ШКОЛИ**

Аутизм грец. Autos – «сам», аутизм – занурення в себе – психічне захворювання, що характеризується недостатньою здатністю хворого до взаємодії із зовнішнім світом і виникаючими з цього факту порушеннями в соціалізації. Хворий уникає спілкування, всяке порушення повсякденного розпорядку і стереотипів виявляється для нього трагедією. Інтелект аутиста понижений але далеко не завжди, часто виявляються так звані «острівці знання» - області, в яких здібності хворого досягають нормального або навіть геніального рівня.

За останні 10 років кількість родин на Україні, що мають дітей з аутичним спектром порушень збільшилась на **273%**. За оцінками українських вчених, на 150 дітей діагностується 1 дитина з аутичним спектром порушень.

На жаль, в Україні не існує жодного державного закладу з лікування дітей-аутистів, жодної методики їх навчання та адаптації.

Єдиним рішенням проблеми реабілітації дітей-аутистів на Україні на сьогодні є створення громадськими організаціями альтернативних закладів. Тому саме нашою організацією за підтримки місцевої влади в 2010-12 роках було створено і успішно запроваджено систему раннього втручання та реабілітації дітей-аутистів в Полтаві та Полтавській області, а також систему підготовки їх до державних закладів освіти. За 2 роки в навчально реабілітаційних програмах взяло участь близько 150 родин з дітьми з особливими освітніми потребами. Абсолютно всі учні були поступово залучені до групових форм навчання серед колективу однолітків.

Під час розробки індивідуалізованих навчальних планів для малят з аутизмом і глибокими порушеннями розвитку увагу насамперед слід звертати на поліпшення комунікативних, соціальних і когнітивних умінь, поведінки, а також самообслуговування. Проблеми з поведінкою і спілкуванням часто заважають навчанню таких дітей. Якщо через аутистичну поведінку дитина погано оволодіває новими вміннями, батьки і вчителі повинні звертатися по допомогу до професіоналів у цій сфері.

Для ефективного навчання дітей із цими вадами класне середовище повинно бути структурованим, а заняття мусять мати точно визначену послідовність і плавно змінюватися одне одним. Діти з аутизмом і глибокими порушеннями розвитку невизначеної природи навчаються краще, коли одночасно отримують візуальну і словесну інформацію. Для таких малят дуже важливою є взаємодія зі здоровими ровесниками, оскільки однолітки можуть бути для них взірцем в оволодінні мовними, соціальними і поведінковими вміннями. Важливо також, щоб вчителі розробляли навчальні плани разом з батьками. Це сприяє застосуванню однакових підходів удома і в школі.

Дітей, що страждають на аутизм, можна успішно залучати до звичайних класів. Але для успіху цієї справи необхідне виконання двох умов. По-перше, педагоги разом з батьками повинні розробити індивідуалізований план, який відповідає потребам дитини. По-друге, у класі такому учневі варто надавати додаткову допомогу з боку дорослих. Якщо виконувати обидві умови, від дитини з аутизмом можна очікувати суттєвого прогресу.

Чим більше та чим швидше дитина знатиме – тим швидше складе враження про навчальний процес, порядок.

До прикладу, коли людина розмовляє з кимось, то їй не важливо, що стоїть на столі, працює фільтр в голові. А людина з аутизмом не знає, що їй важливо, а що – ні. Вона повинна самостійно скласти картину світу. А для засвоєння інформації потрібен час.

Діти з аутизмом – різні, тому одним необхідно тиждень на засвоєння нової інформації, другі не потребують спеціальної підготовки, а третім – необхідно пів року. Тому кожен випадок потрібно розглядати окремо.

Для “дітей дощу” є важливими добрі стосунки з вчителем. Якщо педагог не приймає дитину, то і дитина, і клас це відчуває й успіхів у

навчанні не буде. Проблемою є те, що дитина з аутизмом має свої індивідуальні потреби, а вчитель не має часу, щоб з ними розібратися.

На жаль, державні освітні заклади виявились не готовими до роботи з дітьми-аутистами. Дітей дошкільного віку, під різними приводами, відмовляються приймати до дитячих садків, а дітям шкільного віку пропонують лише надомну або інтернатну форму навчання. Ці обидві форми навчання, не лише збільшують явища сегрегації аутичних дітей, а й ще виявляються вкрай шкідливими для їх розумового та психічного розвитку. Без колективу, як у випадку з надомною формою навчання, так і в інтернаті для розумово відсталих дітей без батьківського тепла, у аутичних дітей спостерігається погіршення поведінки, а з часом фрустрація і деградація.

#### ПОРАДИ БАТЬКАМ:

1. Для формування підґрунтя (фундаменту) навчання і розвитку Вашої дитини шукайте таких фахівців, які разом з Вами продумують і розпочнуть покроково втілювати стратегію допомоги дитині, орієнтуючись на конкретні, вимірювані, визначені у часі цілі.

2. Заради інтенсивного й послідовного перетворення наявного патологічного стану, у якому знаходиться дитина (нерівномірний тонус, несформована рівновага та внутрішня координація) розробіть разом з фахівцем-координатором (експертом) сенсорну дієту (від грецьк. – спосіб життя). Це передбачає цілеспрямований вплив на стан дитини протягом дня з метою підтримання її працездатності, відкриття її можливостей, набуття нею вправності, мобільності, витривалості.

3. Щодо соціального розвитку дитини чітко розумійте, що необхідно звернути увагу на стиль і спосіб своєї взаємодії з дитиною, самим мати гарний стан: бути уважними, розкутими, емоційно «теплыми», при цьому – вимогливими й твердими у своїх педагогічних прагненнях.

4. Необхідно навчитися взаємодіяти з дитиною, спираючись на її інтереси і сильні сторони, підхоплювати її діяльність, обігрувати її прояви; створювати умови, за яких дитина набуває досвіду (під керівництвом дорослих) взаємодіяти спочатку з однією дитиною, а потім, іншими дітьми у різних ситуаціях життєдіяльності. Хотілося б застерегти батьків від зловживання заняттям в індивідуальному режимі. Варто знати: соціальні якості у дитини з аутизмом (як і будь-якої іншої дитини) не розвиваються у форматі «дитина-дорослий», а тільки у взаємодії з однолітками. Таку взаємодію спочатку відтреновують у парі з іншою дитиною, що уможлиблює формування у дитини з РАС здатності бачити іншу дитину, чути її, відчувати, ділитися предметами, робити щось по черзі.

5. Прагніть набути компетентності у плані створення розвивального (не комфортного!) середовища для Вашої дитини, як вдома, так і за його межами. Навчіться продуктивно взаємодіяти з дитиною, щоб кожного дня вона розкривала свої можливості й набувала нові здатності. Орієнтуйтеся на розуміння того, що розвиток – це долавання перешкод!».



### Список використаної літератури:

1. Колупаєва А., Таранченко О. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. К.: АТОПОЛ. 2010. 96 с
2. Про організацію навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами у загальноосвітніх навчальних закладах: метод. реком. / уклад. Л. О. Зленко, Р. В. Гусак, І. В. Вакуленко, В. О. Покришка. Чернігів: ЧОІППО імені К. Д. Ушинського, 2013. 78 с.
3. Електронний ресурс: [<https://gurt.org.ua/articles/16519/>]
4. Електронний ресурс: [<https://naiu.org.ua/yak-pidgotuvaty-dytynu-z-aulyzomom-do-sadochka-ta-shkoly/>].

*Мотуз Лариса, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Кравчук Неля, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ**

Причини й характеристики труднощів і проблем обдарованих дітей, які зумовлені специфічністю їхньої психіки та особистісними якостями, досліджували зарубіжні й вітчизняні вчені (В.Моляко, Л.Туріщева, Е.Уйтмор, Е.Циганкова, В.Юркевич та ін.).

Науковці розробляють різні аспекти психолого-педагогічної підтримки обдарованих дітей: специфіку й напрями (Ю.Василькова, І.Зверева, Л.Коваль, С.Хлебик та ін.); використання технологій (Р.Вайнола, А.Капська, С.Харченко та ін.); організацію супроводу і підтримки (Л.Міщик, А.Сиротюк, Є.Циганкова, Т.Яншина та ін.); співпрацю з батьками обдарованих дітьми (Г.Бурменська, М.Глухова, О.Марінушкіна, В.Слуцький, Л.Туріщева, Н.Нікітіна та ін.) [2].

У межах статті представимо систему соціально-педагогічної роботи з включення обдарованих дітей у інклюзивний освітній процес для задоволення їхніх особливих проблем, зумовлених високим рівнем здібностей, асинхронним розвитком, специфікою внутрішнього світу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми в умовах інклюзивного процесу є видом діяльності соціально педагога в закладі освіти, об'єктом якої є обдаровані учні як особистості з особливими освітніми потребами. Апелюємо до О.Безпалько, яка пояснює, що соціально-педагогічна робота – це вид

соціально-педагогічної діяльності, що здійснюється в певній соціальній інституції та спрямована на точно визначений об'єкт впливу [1].

При розробці системи соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми в умовах інклюзивної освіти враховуємо ідеї вчених про моделювання інклюзивного освітнього простору (М.Чайковський); особливості й напрями роботи соціального педагога з обдарованими дітьми (Е.Циганкова); необхідність забезпечення соціально-педагогічного супроводу обдарованих дітей у закладі освіти (Л.Міщик); поради соціальному педагогу в роботі з обдарованими дітьми (Ю.Василькова); необхідність створення інклюзивного культурно-освітнього простору для задоволення особливих освітніх потреб обдарованих дітей (О.Демченко).

Провідними фахівцем, який може забезпечити сприятливі умови в інклюзивному процесі для обдарованої дитини є соціальний педагог. Е.Циганкова виділяє напрями його роботи з обдарованими дітьми в закладі освіти: просвітницька, консультативна, методична робота, консультативна, методична робота з дорослими, тренінгова робота, проведення диференційної діагностики, соціальне навчання, консультативна робота з дитиною, відновлення або формування навичок продуктивної навчальної діяльності, режимних моментів життя, психолого-педагогічна освіта педагогів та батьків, створення в освітніх установах соціально-педагогічних умов, розроблення і аналіз індивідуальних програм навчання обдарованих школярів, формування установки, що обдарованість – це унікальний цілісний стан особистості дитини [3].

Соціально-педагогічна робота з обдарованими дітьми в умовах інклюзивної освіти буде ефективною, якщо організовуватиметься як цілісна система. Нами розроблена теоретична модель такої роботи, в якій визначено мету, завдання, напрями, форми й методи; виділено взаємопов'язані етапи:

Діагностичний, який передбачає:

- виявлення обдарованих дітей і створення «Банку даних»;
- вивчення проблем і особливих потреб обдарованих учнів і заповнення «Індивідуальної картки соціально-психологічного супроводу» ;
- дослідження ставлення педагогічних працівників закладу освіти до обдарованих дітей як особистостей з особливими освітніми потребами.

Проективний, який включає:

- визначення суспільно значимих і продуктивних видів діяльності, сприятливих для розвитку обдарованості та розв'язання проблем обдарованих дітей, задоволення їхніх освітніх потреб;
- добір форм, методів і технологій організації соціально-виховної роботи з обдарованими учнями в інклюзивному просторі закладу освіти;
- розробка системи доручень і моделювання ситуацій успіху.

Повного включення обдарованих дітей в інклюзивний освітній процес, який передбачає:

- організацію взаємодії всіх суб'єктів інклюзивного освітнього процесу (соціального педагога, практичного психолога, педагогів, батьків);

– проведення соціально-педагогічного консультування батьків і обдарованих дітей, системи тренінгів з метою коригування емоційного стану, самооцінки, допомоги у розв'язанні соціально-психологічних проблем.

Рефлексивний, який передбачає: виявлення ефективності проведеної системи соціально-педагогічної роботи з обдарованими дітьми, спрямованої на задоволення їхніх освітніх потреб і розв'язання соціально-психологічних проблем.

#### **Список використаної літератури:**

1. Безпалько О. Соціальна педагогіка: схеми, таблиці, коментарі: навч. посіб. [для студентів вищ. навч. закл.]. К.: Центр учбової літератури, 2009. 208 с.

2. Демченко О.П. Освіта дітей з особливими потребами: від інституалізації до інклюзії: зб. тез доповідей; редколег. В.В. Засенко, А.А. Колупаєва, Н.І. Лазаренко, З.П. Ленів. Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2016. С.94-96.

3. Циганкова Е. Обдарованість як проблема. Психопрофілактика. К.: Редакції загальнопедагогічних газет, 2003. С. 54-65.

*Кучанська Марина, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

*Кравчук Неля, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
розвитку дитини Уманського державного  
педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **ПЕДАГОГІЧНА СПІВПРАЦЯ ПЕДАГОГІВ І СІМ'Ї В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ**

Дошкільне дитинство - унікальний період у житті людини, коли формується здоров'я, здійснюється розвиток особистості. У той же час це період, у плинні якого дитина перебуває в повній залежності від навколишніх дорослих - батьків, педагогів. Тому неналежний підхід, поведінкові, соціальні й емоційні проблеми, що виникають у цьому віці, приводять до важких наслідків у майбутньому.

Відповідно до Закону «Про освіту» і «Типовим положенням про заклад дошкільної освіти» одним з основних завдань, що стоять перед ЗДО, є взаємодія з родиною для забезпечення повноцінного розвитку дитини. Тому необхідно прямувати курсом створення єдиного простору розвитку дитини, як у закладу дошкільної освіти, так і у родині. Педагог у ЗДО повинен працювати таким чином, щоб батьки могли: перебороти авторитаризм і побачити світ з позиції дитини; досягти розуміння того, що не можна дитину

порівнювати з іншими дітьми; а слід довідатися сильні й слабкі сторони розвитку дитини з мовленнєвими порушеннями й ураховувати їх; щоб бути емоційною підтримкою дитині.

Нині у батьків є можливість самостійно обирати систему, за якою вони бажають навчати і виховувати дітей. Проте, теорія і практика дошкільної освіти зіткнулася з проблемою емоційного неблагополуччя дітей дошкільного віку. У особливій ситуації ризику знаходяться діти з мовленнєвими порушеннями: саме їм необхідно швидко адаптуватися до нових складних умов закладу дошкільної освіти, при фізично незрілому організмі. Причинами можуть бути проблеми у комунікації з однолітками, неправильна побудова режиму дня дитини, відсутність необхідних умов для гри, неправильні виховні прийоми, нездатність самій справитися з навчальним навантаженням, неприйняття дитячим колективом.

Інтерес до проблеми адаптації дитини з мовленнєвими порушеннями до ЗДО дедалі більше зростає, оскільки труднощі адаптаційного періоду призводять до довготривалих порушень емоційного стану дошкільнят. Прихід до ЗДО пов'язаний для дитини з сильними стресовими переживаннями, котрі необхідно пом'якшити спільними зусиллями сім'ї та педагогів.

Умови ЗДО є досить специфічними. Однією з його особливістю є довготривале сумісне перебування достатньо великої кількості однолітків, яке призводить до більш швидкого стомлювання дітей, ніж у сімейних умовах. Інша ж особливість ЗДО – визначені педагогічні стандарти у вихованні дітей, які повністю не розкривають індивідуальність дошкільника, що може при неправильному вихованні призвести до негативних проявів поведінки дитини з мовленнєвими порушеннями. Своєчасність створення належних умов, правильна організація життя та виховання – запорука повноцінного розвитку дитини.

Велика кількість несприятливих чинників, зумовлених соціальною нестабільністю, негативно впливають на сучасну дитину і може загальмувати розвиток потенційних можливостей особистості. Саме тому адаптація дітей з мовленнєвими порушеннями до ЗДО є актуальною і потребує особливої уваги з боку психологів, педагогів і батьків [2].

Термін «адаптація» означає пристосування. Це універсальне явище всього живого, яке можна спостерігати як у рослинному, так і в тваринному світі. Адаптація – процес при звичаєння організму, що відбувається на різних рівнях: фізіологічному, соціальному, психічному і психологічному. Адаптація включає в себе широкий спектр індивідуальних реакцій, характер яких залежить від психофізіологічних і особистісних особливостей дитини, від сімейних стосунків, від умов перебування в ЗДО. Для того, щоб дитина дошкільного віку адаптувалася до вимог дошкільного закладу, необхідні деякі внутрішні умови і відповідні зовнішні впливи. У початковий період перебування в дитячому садку труднощі переживають більших дітей. Проте цей період триває недовго і порівняно легко долається. У той самий час для незначної кількості дітей дошкільний заклад лишається чужим і неприємним

середовищем, унаслідок чого у процесі адаптації до нього виникають певні відхилення в поведінці. Як правило, це відбувається на фоні нормального розумового розвитку [1].

Основні засади роботи з адаптації дітей дошкільного віку такі:

1. Ретельний підбір дітей в групу.
2. Поступове заповнення групи (прийом 3–5 малят у тиждень).
3. Неповне перебування дитини на початку адаптації (2–3 години).
4. Гнучкий режим перебування дитини на дитсадку (вільний час приходу, додаткові вихідні).
5. Збереження у перших 2–3 тижня наявних проблем малюка звичок.
6. Щоденний контроль над станом здоров'я, емоційним станом, апетитом, сном дитини за місяць заповнюється «адаптаційний лист»).

Отже, необхідність взаємодії сім'ї та ЗДО обумовлені: загальною виховною метою, загальним предметом та загальним результатом педагогічної діяльності. Варто враховувати складність проблеми, яка заключається в тому, що дитина виступає тут як об'єкт загальної педагогічної діяльності та одночасно як суб'єкт того процесу. Працівники ДНЗ та батьки повинні здійснювати специфічну форму співтовариства, направленою на збереження та розвиток активної позиції дитини, на допомогу та підтримку дитини в оволодінні нею позиції суб'єкта в доступних їй видах діяльності.

#### **Список використаної літератури:**

1. Дорофєєва О. В., Стахова Л. Л. Співпраця дошкільного навчального закладу з сім'єю дитини, яка має мовленнєві порушення. *Сучасні проблеми логопедії та реабілітації (14 квітня 2017 року, м. Суми)*. С. 62-64.
2. Шеремет М. К. Логопедія. К: Видавничий Дім «Слово», 2010. 672 с. (друге).

*Щербань Юлія, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Кравчук Неля, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **ВПЛИВ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЗАСОБУ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

Нині в освітніх закладах перебуває велика кількість дітей із порушеннями мовлення, в яких присутні вторинні порушення в пізнавальній діяльності, емоційно-вольовій сфері, у поведінці. Проте, найчастіше у таких дітей спостерігаються в першу чергу порушення соціалізації та спілкування.

Діти з особливими освітніми потребами, з порушеним психофізичним розвитком, з мовленнєвими порушеннями, перебуваючи в інклюзивному середовищі, знаходяться там на самоті. Часто усвідомлюючи власні особливості вони не бажають входити у колектив, розуміючи що з ними щось «не так», вони «не такі» як інші діти, вони виглядають по-іншому, їм потрібно більше часу для засвоєння матеріалу, а їх мовлення виділяється серед однолітків.

Проте, кожна дитина є особливою, у кожної дитини є певний ресурс, завдяки якому вихователь ЗДО, корекційний педагог та інші фахівці зможуть допомогти їй соціалізуватись та навчати її спілкуватись і взаємодіяти з іншими дітьми. Педагог має виступати прикладом для наслідування серед дітей, бути зразком мовленнєвої діяльності та поведінки. Також потрібно пам'ятати і про невід'ємну роль батьків у корекційно-виховній роботі із дитиною з порушеннями мовлення.

Важливо помітити особливості емоційно-вольової сфери дитини з мовленнєвими порушеннями психологом, з метою підвищення самооцінки, зниження рівня тривожності, подолання замкненості у спілкуванні та соціальних взаєминах з іншими дітьми.

Проблеми соціалізації особистості розглядалися з філософських, соціологічних, психологічних, культурологічних, педагогічних позицій. Серед зарубіжних учених, які суттєво вплинули на дослідження проблеми соціалізації, слід назвати Е. Дюркгейма, Е. Еріксона, Дж. Міда, Т. Парсонса, З.Фрейда та ін.

В історико-педагогічному вимірі загальній соціалізаційній проблематиці присвятили свої роботи С. Русова, В. Сухомлинський, О. Сухомлинська та інші педагоги.

Соціально-психологічним аспектам соціалізації (соціальна взаємодія, соціальні стосунки, соціальна комунікація) з урахуванням вікових особливостей присвячені дослідження Л. Божович, Н. Коляда, О. Кравченко, О. Кононко та ін. Особливе місце серед досліджень проблем соціалізації особистості займають роботи Ю. Богінської, О. Вишневської, С. Курінної, І. Печенко, С. Савченко, що присвячені соціалізації дітей та молоді. Дослідженням впливу ігор на дітей дошкільного віку займалися А. Бурова, А. Усова, Л. Артемова, на сучасному етапі дослідженням ігор дошкільників займаються М. Шуть, О. Шевцова, І. Карабаєва, Т. Піроженко та ін.

За даними Ф. Фрадкіної та С. Новосолової, порівняльний аналіз ігрової діяльності дошкільників з порушеннями мовлення й дітей з нормальним розвитком свідчить, що рівень гри дітей дошкільного віку (4-6 років) за змістом і способом дії з іграшками подібний до того, який властивий дітям з нормальним розвитком раннього віку (2-3 роки). Також особливістю є те, що дитина з вадами мовлення, як правило, не розуміє замислу гри іншої дитини й передає лише зовнішній аспект дії. На цю особливість гри таких дітей вказують і такі дослідники, як В. Кондратенко, І. Теплицька, Р. Іванкова. Загалом у дошкільників з порушеннями мовлення процес ігрової діяльності відстає в розвитку (С. Конопляста, І. Марченко).

Предметно-змістовий бік гри вивчала Н. Усанова. За її спостереженнями, діти з порушеннями мовлення за таким показником, як розвиток налагоджування взаємодії з однолітками, становлять неоднорідну групу. Одні з них неспроможні самостійно організувати цілеспрямовану гру. У процесі гри разом з діями віддзеркалення спостерігаються в значній кількості ознайомлювальні та маніпулятивні дії. Інші, навпаки, можуть організувати гру з іграшками самостійно. При цьому для дитини характерна певна стійкість і зосередженість.

Психологи Г. Юсупова, І. Левченко, І. Марченко досліджують розвиток особистості дошкільників з порушенням мовлення. Вони склали перелік особливостей в онтогенезі таких дітей: занижена самооцінка, комунікативні порушення, вияви тривожності й агресивності.

Під час ігрової діяльності діти з порушенням мовлення здебільшого залюбки спілкуються з дорослими. Однак підкреслимо, що іграм дошкільників з порушенням мовлення притаманна не тільки змістова збідненість, а й недостатньо правильна структура мовлення, яку вони використовують у грі. На пропозицію дорослого прочитати книжку, вони з задоволенням погоджуються, навіть уважно слухають нескладні сюжетні тексти. Та вже після того, як читання закінчено, їх практично неможливо зацікавити в спілкуванні. Через несформованість репродуктивної фази монологічного мовлення, діти з вадами мовлення здебільшого не ставлять запитань за змістом прочитаного, не можуть переказати те, що було прослухано. Навіть якщо під час бесіди дитина й переходить до діалогу з дорослим, то постійно перескакує з однієї теми на іншу. Можна вказати на нестійкість пізнавального інтересу. Тож діалог триває зазвичай не більше, ніж 7-8 хвилин [2].

Отже, виявлення й корекція різних відхилень у розвитку мовлення в ранньому віці – це перший крок до формування успішної, щасливої дитини. Вчасна, кваліфікована допомога дає змогу не тільки виправити вже наявні вади, а й запобігти появі інших, щоб досягти нормального рівня розвитку дитини.

#### **Список використаної літератури:**

1. Безпалько О.В., Капська А.Й., Куєв В.Т., Щербакова К.В., Теоретичні основи соціалізації людини. *Молодь і дозвілля*. К., 1994.
2. Голуб Н., Голуб В. Формування корекційно-розвивального середовища для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку в умовах інклюзивного навчання. *Зб. наук. праць: Психолого-педагогічні проблеми сучасної школи*. Вип. 1(3), ч.1, 2020. С. 40-48.

*Охріменко Олена, кандидат філологічних наук, старший викладач кафедри сучасних європейських мов факультету Міжнародної торгівлі та права Державний торговельно-економічний університет*

## **МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ**

Для успішного та ефективного формування у майбутніх фахівців компетентності у сфері професійного діалогічного мовлення: важливим є вирішення питання змісту та відбору навчального матеріалу для формування мовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх спеціалістів та організації його в систему.

Цією проблемою займалися вітчизняні та зарубіжні науковці: І.Л. Бім, Л.В. Бондар, Дж. Браун, Н. Брігер, В.А. Бухбіндер, М.Л. Вайсбурд, Н.І. Гез, Р. Гейрнс, Г.А. Гринюк, Ю.М. Кажан, С.Е. Кіржнер, С.П. Кожушко, С.С. Коломієць, Б.А. Лапідус, Р. Хьюз та ін.

Формування іноземної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні у майбутніх спеціалістів відбувається в процесі навчання, як базисної категорії методики навчання іноземної мови, сукупність того, що студент повинен засвоїти у процесі навчання. Компоненти змісту навчання визначаються у відповідності до комунікативних цілей і тем, а також мовленнєвих навчок й умінь аудіювання, говоріння, читання, письма в професійній іноземній мові, навчок і вмінь побудови комунікативних відносин, орієнтації у професійних комунікативних ситуаціях, вправ для їх розвитку та відповідні знання, навчок і вмінь оперування мовним матеріалом, вправи для їх формування і відповідні знання (навички вживання лексики, граматики).

Під час ситуативного моделювання, зміст навчання зосереджено на побудові професійно орієнтованої комунікативної ситуації (передусім свідоме моделювання явищ, що вивчаються) [3, с. 198]. У навчальному процесі застосування ситуативного моделювання виникає проблема: навчання є завжди процесом спрямованим, а ситуативне моделювання може мати декілька варіантів. Тому застосування цієї технології під час професійно орієнтованого навчання іноземній мові вимагає від викладача підпорядкування ситуативного моделювання визначеній меті.

Головною ціллю використання ситуативного моделювання є засвоєння програмного матеріалу з метою формування та розуміння висловлювань, які відповідають рівню студента в межах програми освіти.

Позаяк, ситуативне навчання спрямоване на появу у студентів майбутніх професійних якостей, створення атмосфери співробітництва, взаємодії, розвиток комунікативних здібностей особистості.

Моделювання таких комунікативних ситуацій дає змогу студентам виявити свою творчу індивідуальність, вдосконалити комунікативні та організаційні здібності [1, с. 55], навчає тактовно спілкуватися один з одним,



критично мислити, приймати обґрунтовані рішення, що будуть важливими для майбутньої професійної діяльності. А також важливим фактором є те, що до роботи залучаються всі учасники навчального процесу.

Принцип професійного навчання іноземної мови передбачає залучення студентів до їх майбутньої професії, усвідомлення її особливостей і специфіки, а тим самим формування навичок та умінь ведення мовленнєвої діяльності згідно до орієнтації в ситуаціях професійного спілкування.

Для того щоб відібрати навчальний матеріал необхідно визначити критерії, за якими здійснюється мета навчання; вимоги типової та робочої програм з іноземної мови для професійного спілкування; умови та професійно-орієнтовану спрямованість організації навчального процесу; врахування аудиторної організації навчального процесу, що зумовлює виокремлення навчального матеріалу [8, с. 151].

Отже, зміст навчального матеріалу з іноземної мови повинен відповідати якісним та кількісним критеріям.

Аналіз наукової та методичної літератури з методики викладання іноземних мов, соціології, психології, лінгвістики, вироблення теоретичних засад та концептуальних підходів до опрацювання програмного матеріалу; аналіз навчальних програм і підручників з іноземної мови з метою їх відповідності сучасним цілям та завданням; моделювання навчального процесу з використанням комплексу вправ.

До методичних критеріїв відбору навчального матеріалу відносяться автентичність, врахування професійної спрямованості навчання, створення умов для самостійної роботи студентів, залучення студентів у професійне спілкування; пізнавальна цінність, новизна, поєднання різних форм роботи, посилення мотивації в навчальному процесі.

Критерій автентичності це відбір навчального матеріалу, що максимально наближений до норм країни, мова якої вивчається [11]. Зараз зростає зацікавленість автентичним текстом, що створений носієм мови. Такі тексти мають переваги у навчанні професійного діалогічного мовлення тому, що відображають функціонування мови в професійному діалогічному мовленні; відрізняються за тематикою; викликають професійний інтерес у студентів; стимулюють комунікативні процеси; готують до сприйняття професійного діалогічного мовлення в автентичному середовищі; оптимальний засіб знайомства з професійним середовищем.

У методичній літературі, однак, не існує єдиної думки про те, що вважати автентичним текстом у навчанні іноземної мови професійного спрямування. Низка дослідників вважає автентичними тільки тексти, що не призначаються авторами для використання в навчальних цілях [10]. В інших джерелах ми знаходимо думку, що методична обробка текстів допустима, оскільки справді автентичні тексти занадто складні для навчання професійно орієнтованої іноземної мови [4]. Багато авторів не заперечують можливості створення текстів авторами підручників зі збереженням автентичних властивостей мовного матеріалу [5].

Сьогодні застосування автентичних текстів є доступним завдяки застосуванню інформаційних технологій і розвитку контактів між країнами Європейського Союзу, що позитивно відбивається на застосуванні їх під час навчання іноземної мови. Ефективність застосування автентичних текстів під час формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності підвищується завдяки технології ситуативного моделювання. Автентичність навчального матеріалу забезпечується через відбір текстів, що дають мовну опору для створення власних висловлювань за зразком [3, с. 85].

Критерій автентичності також передбачає добір англомовного навчального матеріалу, що моделює професійну діяльність фахівців, а саме менеджерів з адміністративної діяльності, а також відповідність відбраного матеріалу стилям та особливостям їхнього професійного мовлення.

Автентичні матеріали відіграють важливу роль у формуванні всіх видів мовленнєвої діяльності, зокрема у професійно орієнтованому діалогічному мовленні [2, с. 102]. Використання таких матеріалів дозволяє реалізувати комунікативну, освітню, розвиваючу мету навчання іноземної мови професійного спрямування і слугує сильним мотиваційним фактором мовлення.

Під час відбору текстів для навчальних цілей пріоритет повинен надаватися саме автентичним текстам [11, с. 65].

Коли формується іноземна професійна компетентність в діалогічному мовленні майбутніх фахівців, автентичний текст стає орієнтованим текстом, створеним носіями мови в процесі професійного спілкування, стилістично якісний текст, який при використанні в усній формі передбачає дотримання правил професійного діалогічного мовлення. Неадаптовані тексти та ситуативне моделювання може найбільш точно дати уявлення про правила і умови професійної діяльності зарубіжних колег. Через автентичні матеріали майбутні фахівці розширюють свій світогляд і отримують більше професійних знань.

Критерій надання творчо-інноваційного характеру навчання надає можливість творчості у процесі засвоєння нових знань, формування пізнавальних інтересів і творчого мислення [4] за рахунок створення проблемної ситуації й управління пошуком рішення проблеми. Усвідомлення і вирішення проблемних питань відображених у професійно орієнтованих ситуаціях відбувається за рахунок оптимальної самостійності студентів, але під загальним керівництвом викладача в умовах спільної взаємодії.

Критерій тематичності полягає в обмеженні відбору матеріалів через певні теми, які опрацьовуються на заняттях з іноземної мови та мають професійно орієнтовану спрямованість [1, с. 50].

Усі обрані тексти повинні відповідати темам та ситуаціям, зазначеним у програмних документах і навчальних планах підготовки студентів.

Критерій ситуативності [3, с. 72] передбачає оволодіння моделями професійно орієнтованої комунікативної поведінки в навчальних умовах на основі ситуацій реальної професійно-комунікативної діяльності. Ситуативне

навчання передбачає залучення студентів до певної професійно орієнтованої ситуації, де вони можуть знаходити практичне застосування своїх знань, навичок і вмінь.

В основі цієї методики лежить технологія ситуативного моделювання [10] – створення конкретних професійно орієнтованих ситуацій, у яких засвоєння матеріалу відбувається під час взаємодії, прийняття особистого рішення з метою вирішення проблеми.

У цьому випадку мовлення як процес спілкування, в якому комуніканти користуються додатковими немовними засобами, які полегшують досягнення взаєморозуміння завдяки жестам, міміці, рухам тощо. Мовні і немовні знаки поєднуються у спілкуванні, доповнюючи чи замінюючи один одного, що є можливим у певній ситуації.

Професійно орієнтована комунікативно-мовленнєва ситуація – це динамічна система взаємодіючих конкретних факторів об'єктивного і суб'єктивного планів, які залучають фахівця до професійного спілкування і визначають його поведінку в межах одного акту професійного спілкування [7].

Професійно орієнтована комунікативна ситуація включає п'ять чинників: обставини дійсності; відносини між комунікантами; мовленнєві стимули; мовленнєві наміри; реалізацію самого акту спілкування.

1. Обставини дійсності, в яких відбувається комунікація: робоче приміщення міжнародної організації або роботодавця та зарубіжного експерта.

2. Відносини між комунікантами: офіційно-ділові відносини із відкритим та ввічливо-доброзичливим ставленням комунікантів один до одного.

3. Мовленнєві стимули: роботодавець – знайти зарубіжного експерта для проведення семінару; кандидат – отримати посаду лектора семінару.

4. Мовленнєві наміри: з'ясувати, чи підходить наявна кандидатура для проведення визначеного заходу; чи потрібно переконати роботодавця у тому, що Ви найкращий із можливих кандидатів на проведення семінару.

5. Реалізація акту спілкування, що відбувається під час професійної комунікативної ситуації, доводиться змінювати логіку розмови, підключати різноманітні стратегії відповідно до мети діалогу. Успішність діалогічного мовлення залежить від відібраних професійних ситуацій і розуміння учасниками спілкування завдань і мети комунікативної ситуації. Під час комунікації, зазвичай, ставлять запитання різних типів; логічно, послідовно відповідають на поставлені запитання, використовують різні розповсюджені структури, кліше, розмовні звороти у процесі спілкування.

Спираючись на думку В. В. Черниш, характер комунікативної ситуації і діалогічних едностей залежать від таких ситуативних чинників як: внутрішній контакт між співрозмовниками; цілі спілкування; наявність субординації та дотримання дистанції між учасниками спілкування за ступенем інформованості, посадою, статусом тощо [3, с. 65].

У комплексі вправ для формування іноземної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні надають можливі варіанти

вирішення завдання, що забезпечує комунікативну гнучкість, готує майбутніх фахівців до спілкування в реальних професійних ситуаціях за допомогою технології ситуативного моделювання. З огляду на вищезазначене, вважаємо за необхідне надати приклади професійних ситуацій і тем.

Розглянемо психологічні критерії відбору навчального матеріалу: відповідність віковим особливостям, відповідність інтересам та особливостям сприйняття майбутніх спеціалістів.

Студентський період – це становлення особистості, саме у цьому віці найбільш інтенсивно відбувається процес збереження отриманих знань з їх подальшим проектуванням на професійну діяльність. Більшість студентів беруть участь у академічних програмах або працюють за фахом. Майбутній фахівець повинен мислити системно та креативно, володіти мовленнєвими навичками, бути здатним критично оцінювати стан проблем та вирішувати складні завдання, тобто повинен уміти нестандартно мислити і володіти професійною компетентністю на високому рівні.

Серед дидактичних критеріїв відбору навчального матеріалу значущим є матеріал для формування і розвитку особистості [8, с. 168], оскільки навчання тісно пов'язане із освітньою програмою та спрямоване на гуманізацію навчально-виховного процесу у закладі вищої освіти, а також значення має формування у майбутніх професіоналів не лише загальних знань, але й принципів самостійної роботи та самовиховання.

Важливого значення набуває посилення мотивації в організації навчального процесу, адже однією з найгостріших теоретичних і методологічних проблем мотивації навчання є формування пізнавальних потреб студентів [4, с. 75]. У свою чергу мотиви у навчанні комунікативному мовленню виникають, розвиваються і формуються на основі потреб. А отже, виокремлення потреб майбутніх фахівців, дослідження мотиваційних сфер, без вивчення мотивів є недоцільним, оскільки потреби, мотиви і цілі навчання взаємозв'язані. Соціальні мотиви формують у майбутніх спеціалістів почуття обов'язку, яке спонукає їх отримати вищу освіту для того, щоб бути фахівцем у певній галузі, повноцінною особистістю для своєї держави та родини.

Безпосередньо з навчальним процесом пов'язані мотиви третього виду – навчальні. П. М. Якобсон вважає їх позитивними, тому що спрямовують майбутніх фахівців на навчання, на успіх, додають терпіння, наполегливості та сил долати труднощі і дозволяють досягнути значних результатів [7, с. 146], а саме відчують потребу в знаннях, бажання дізнатися нову професійну інформацію, отримують задоволення від збагачення своїх професійних знань, умінь та навичок.

Серед дидактичних критеріїв відбору виділяємо також достатність навчального матеріалу. Відповідність змісту, форм і методів навчального матеріалу віковим особливостям і розумовим можливостям студентів є передумовами успішного й ефективного навчання діалогічного мовлення.

Критерій відбору навчального матеріалу є реалізацією принципу необхідності і доступності, він обумовлюється відбором навчального матеріалу певного змісту з погляду його кількісного вираження. Обсяг навчального матеріалу на певному етапі вивчення іноземної мови встановлюється нормативними документами (робоча навчальна програма дисципліни, навчальний план), діючими у закладі освіти.

Можна визначити послідовний план побудови дій з відбору навчального матеріалу: виокремлення актуальних тем професійного діалогічного мовлення майбутніх фахівців; визначення сукупності типових професійних ролей відповідно до обраної тематики; підбір відповідних професійно орієнтованих комунікативно-мовленнєвих ситуацій; визначення характерних параметрів висловлювань (послідовність, структура, особливості та ін.); виділення переліку мовленнєвих дій, що забезпечують реалізацію професійно орієнтованого спілкування у типових ситуаціях; вибір мовних і мовленнєвих засобів для типових ситуацій шляхом аналізу фахової літератури та реальних актів професійного спілкування; упорядкування та систематизація сукупності професійно орієнтованих ситуацій.

В майбутніх фахівців слід формувати вміння вести діалог, адже саме така комунікація необхідна для забезпечення їх повсякденної професійної діяльності, організації переговорів, обміну інформацією задля спільних домовленостей та прийняття узгоджених рішень. Отже, для повноцінного та ефективного спілкування майбутні спеціалісти повинні мати достатній рівень сформованості знань, умінь та навичок діалогічного мовлення. Крім того, вимогами до майбутніх фахівців є комунікабельність, вміння працювати з партнерами та оптимальна взаємодія з колегами, підлеглими, вищими керівниками.

#### **Список використаної літератури:**

1. Барабанова Г. В. Методика навчання професійно-орієнтованого читання в немовному ВНЗ. Київ: Інкос, 2005. 101 с.
2. Горелова Л. М. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів. Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія». Серія: Педагогічні науки. 2008. Т. 97, вип. 84. С. 101–104.
3. Дьячкова Я. О. Формування професійно спрямованої англомовної компетентності у говорінні майбутніх правознавців. Дис. канд. пед. Наук. Київ, 2014. 221 с.
4. Медведчук А. В. Відбір та організація матеріалу для формування англомовної професійно орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні майбутніх менеджерів з адміністративної діяльності. Вісник Національного авіаційного університету. Педагогіка. Психологія. Національний авіаційний університет. Київ, 2018. Вип. 1 (12). 114 с. С. 67–72.
5. Павленко В. В. Методи проблемного навчання. Нові технології навчання. 2014. Вип. 81. С. 75–79.

6. Технологія відбору навчальних матеріалів з метою організації навчання майбутніх філологів писемного двостороннього перекладу. Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна». 2011. № 3. С. 150-152.

7. Abbot G., Wingard P. The Teaching of English as an International Language. A Practical Guide. London: Collins, 1981.

8. Bachman L. Fundamental considerations in language testing. Oxford. Oxford Univ. Press, 1990. 408 p

9. Byrne D. Teaching Oral English. London: Longman, 1986. 140 p.

10. Harmer J. How to Teach English. Essex: Longman, 1998.

11. Lewis M., Hill J. Source Book for Teaching English as a Foreign Language. London: Heinemann, 1991. 135 p.

*Дідух Крістіна, здобувачка вищої освіти  
Житомирського державного університету  
імені Івана Франка*

### **ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНІКИ У РОБОТІ ЛОГОПЕДА**

Інтерактивні технології навчання – це організація засвоєння знань і формування певних вмінь та навичок через сукупність організованих навчально- пізнавальних дій, на меті у яких залучити якомога більше учнів до активної взаємодії між собою у класі та побудові міжособистісного спілкування один із одним, щоб досягнути запланованого результату та спільної мети. Базується на традиційних методах і не може повністю забезпечити активне навчання учнів на уроках. В основному це пов'язано з активним навчанням дітей. Навчальним закладам важко встановити зворотний зв'язок, управління, контроль і самоконтроль учителя. Суть інтерактивного навчання полягає в тому, що навчальний процес відбувається за умови постійної та активної взаємодії всіх учнів. Це співнавчання, взаємонавчання (колективне, групове, навчання в співпраці), де учень і вчитель є рівноправними, рівнозначними суб'єктами навчання. Педагог виступає в ролі організатора процесу навчання, лідера групи. Організація інтерактивного навчання передбачає моделювання життєвих ситуацій, використання рольових ігор, спільне розв'язання проблем. Воно ефективно сприяє формуванню цінностей, навичок і вмінь, створенню атмосфери співпраці, взаємодії, дає змогу педагогу стати справжнім лідером дитячого колективу.

Інтерактивні методи разом із традиційними способами сприяють досягненню максимального успіху в подоланні мовленнєвих порушень у

дітей дошкільного віку, а пошук нових технологій і методів у практиці корекції мовлення не втратив своєї актуальності. Інноваційна освітня технологія відповідає пріоритетному напрямку розвитку науки і визначає сучасні проблеми трансформації освіти в людиноорієнтовану педагогіку, яка передбачає не лише формування процесуальних знань, умінь і навичок, а й за рахунок прагнення педагогів впроваджувати у свою діяльність інновації та прагнути до розвитку особистісних здібностей дітей. Проаналізовано існуючі логопедичні методики за їх категоріальною характеристикою. У статті особливу увагу приділено застосуванню методик психологічної корекції в корекційній роботі, що зумовлено специфікою мовленнєвих порушень та станом емоційно-вольової сфери дітей з мовленнєвими дефектами. На сучасному етапі розвитку суспільства кількість дітей, які мають мовленнєві порушення, збільшилася порівняно з попереднім десятиліттям і має тенденцію до подальшого зростання. Тому питання розвитку мовлення дітей - одне з найважливіших у підготовці їх до школи. Суттєвим постає проблема визначення точного діагнозу, оскільки у дітей означеної патології спостерігається комплексність та неоднозначність супутніх патологічних проявів. Все це насамперед утруднює складання розгорнутої індивідуально-корекційної програми розвитку дітей даної категорії. За статистикою таких дітей з кожним роком стає більше, що визначає необхідність пошуку більш ефективних шляхів спеціального виховання та навчання.

Інтерактивні технології у логопедії класифікують на:

- арт-терапевтичні технології;
- сучасні технології логопедичного і пальцевого масажу;
- сучасні технології сенсорного виховання;
- тілесно орієнтовані техніки;
- Су-Джок терапія;
- інформаційні технології.

Застосування таких технологій значно покращувало мовлення дітей. Але більш позитивних результатів почали приносити включення у корекційні заняття різні види арт-терапій:

- музикотерапія ( вокал, гра на музичних інструментах);
- кінезітерапія (танці, тілесно-орієнтована терапія, логоритміка, психолгімнастика);
- казкотерапія;
- мнемотехніка;
- креативна ігротерапія (пісочна терапія).

Особливість даної методики це використання не саме зображення певних предметів, а їх символів для опосередкованого запам'ятовування. Ця технологія дає змогу розвивати зв'язне мовлення дітей, асоціативне мислення, зорову та слухову пам'ять, уяву. Пісочна терапія слугує якісній корекції мовлення і розвитку емоцій дитини. На заняттях удосконалюють уміння та навички, використовують вербальні та невербальні засоби, збагачують словниковий запас. Під час ігор із піском відбувається збагачення ігрового досвіду у дитини, збільшується творча активність та симпатія,

формується підтримка, прояв уваги і турботи. На сучасному етапі розвитку технологій все більше набувають ефективності використання комп'ютерних технологій. З огляду аналізу, ці засоби представляють додатковий набір можливостей корекції, завданням якого є застосування комп'ютера в роботі не в навчанні дітей адаптованим основам інформатики і обчислювальної техніки, а в комплексному перетворенні їх місця існування, створенні нових науково обґрунтованих засобів розвитку активної творчої діяльності.

*Соболь Є.С., здобувачка вищої освіти  
Житомирського державного університету  
імені Івана Франка*

## **МЕТОДИКА РОЗВИТКУ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Мовлення є невід'ємною частиною розвитку особистості, адже завдяки цьому дитина пізнає світ, соціальне, предметне оточення, формує власні цінності та вподобання. Тому важливо виховувати інтерес до вдосконалення володіння мовою. Важливим аспектом у розвитку мовлення дітей є збагачення словникового запасу, який є ознакою високого мовленнєвого розвитку дитини.

Словниковий запас – набір слів яким володіє людина у знайомій їй мові. Словниковий запас, його обсяг і якість - це важливі складові мовленнєвого онтогенезу. Кількість та якість слів якими володіє дитина, впливає на успіх вираження її думок, бажань, почуттів.

Л. Іщенко стверджує, що активний словник малюка поступово збільшується: в 3 роки він становить 1000 слів; в 4 роки – 1540; у 4,5 роки – 1870; у 5 років – 2072; у 5,5 років – 2289; у 6 років – 2589, у 7 років – 3500-4000 слів . Активний словник дитини старшого дошкільного віку (6-7 років життя) вже наближається до словника дорослої людини. Дитина вільно користується всіма частинами мови, правильно називає предмети, їх ознаки та властивості.[4]

Несформований словниковий запас спричиняє відставання в розвитку таких процесів як мовлення, мислення, що гальмує розвиток здібностей до навчання. Під час роботи над словником у дітей виробляється вміння складати словосполучення, речення, текст в цілому. Сама словникова робота спрямована на забезпечення ефективності засвоєння словникового складу рідної мови. Під розвитком словника Ю. Руденко розуміє тривалий процес кількісного нагромадження слів, засвоєння їх значень і сформованість вмінь їх використання у спілкуванні. [5]

Зокрема, збагачення словника дітей дошкільного віку досліджували – А. Богуш, Ю. Ляховська. На думку А. Богуш, перш за все, малюк починає розрізняти інтонацію, потім слова, що позначають предмети та дії. Дитина вимовляє окремі слова, що складаються з однакових парних складів (ма-ма, та-то) до дев'яти-десяти місяців. Словник зазвичай досягає 10-12 слів до року, а іноді і більше, це залежить від індивідуального розвитку дитини. Уже на



другому році життя дитини формується експресивна мова, слова і звукосполучення стають для неї засобом мовленнєвого спілкування [2]

Збагачення словникового запасу для дітей з особливими освітніми потребами необхідне для забезпечення їм кращої адаптації в освітньому середовищі, адже добре розвинуте мовлення є засобом повноцінного спілкування і розвитку особистості. Поняття «діти з особливими освітніми потребами», широко охоплює всіх учнів які потребують додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі. У деяких дітей з особливими освітніми потребами словниковий запас досить бідний, вони мають труднощі в побудові фраз. При інтелектуальних порушеннях збагачення досвіду протікає уповільнено і спотворено, деякі діти не відчують необхідності у спілкуванні з оточуючими. Через бідність словника відбувається часте вживання однієї й тієї самої групи слів, що робить мовлення одноманітним, шаблонним, створює труднощі спілкування з оточуючими людьми. Своєчасне виявлення та корекція мовленнєвих порушень є необхідною умовою підготовки дітей до шкільного навчання.

Важливою частиною корекційної роботи зі збагачення словникового запасу дітей з особливими освітніми потребами є підбір методів та прийомів які будуть використовуватись під час подальшої роботи. Одним із методів роботи над словниковим запасом може бути перегляд мультфільмів рідною мовою. Можна використати такі мультфільми: «Івасик Телесик», «Котигорошко», «Колосок», «Котик та півник», «Маруся Богуславка», «Рукавичка», «Соломяний бичок», «Ходить гарбуз по городу». Наступним методом є дидактичні ігри які допоможуть у збагаченні словника. Такі ігри спрямовані на закріплення словникового складу мовлення і дають можливість в цікавій формі організувати вправлення дітей у вживанні раніше набутих слів, виразів, уточнювати й активізувати їх словник. Також використовуються рухливі ігри під час яких відбувається ознайомлення дошкільників з незнайомими їм поняттями, розкривається їх зміст. Робота з дітьми, щодо поповнення їхнього словника може відбуватися також шляхом систематичного читання та обговорення українських народних казок: «Дід, баба і вовк-співак», «Ох!», «Цап та баран», «Дерево до неба», «Кобиляча голова», «Коза-дереза», «Про вірного товариша», «Свого не цурайся», «Кривенька качечка», «Зимівля звірів», «Казка про липку і зажерливу бабку».[6]

#### **Список використаної літератури:**

1. Богуш А. М. Методика навчання дітей української мови в дошкільних навчальних закладах. Київ: Видавничий Дім «Слово», 2008. 440 с.
2. Богуш А. М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку: навчальний посібник / А. М. Богуш. К.: Видавничий Дім «Слово», 2003 р. 436с
3. Гладких Н. В. Актуальні проблеми навчання та виховання дітей з комплексними порушеннями розвитку в Україні // Науковий часопис імені

М.П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія: зб. наук. праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 52-57.

4. Іщенко Л. В. Навчання дітей дошкільного віку рідної мови: навчальний посібник / уклад. Умань: ПП «Жовтий», 2013. 138 с.

5. Руденко Ю. А. Збагачення словника дітей дошкільного віку експресивною лексикою засобами української народної казки. Одеса: 2003. 21 с.

6. Тиндюк Н. Т. Педагогічні аспекти розвитку словника дітей дошкільного віку. Миколаїв: 2014. 146 с.

7. Українське дошкілля: програма виховання дітей у дитячому садку. Львів: Ред. видав. відділ при управ. по пресі, 1991. 227 с.

**Бевзюк Марина**, кандидат педагогічних наук,  
директор комунальної установи «Інклюзивно-ресурсний центр» Уманської міської ради

## **ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ РАННЬОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ**

Сучасне бачення особистості людини полягає в тому, що новонароджена дитина вже є особистістю, заслуговує на повагу та місце в соціумі. Маленька дитина від народження не повинна бути лише об'єктом, з яким дорослі здійснюють якісь маніпуляції. Кожна дитина може і має приймати посильну участь у власному житті, а дорослі мають допомогти їй в цьому. Чим більший рівень участі дитини в щоденних активностях, чим компетентнішими є батьки та інші дорослі, які взаємодіють з дитиною, тим ефективніше відбуватиметься розвиток малюка.

Великою мірою розвиток кожної дитини залежить від рівня надання медичної допомоги під час народження і в ранній період. Збіднені умови зростання маленької дитини, важкі життєві обставини, або її стан здоров'я можуть призводити до сповільнення темпів психофізичного розвитку, а також до виникнення вторинних порушень розвитку. У Законі про освіту України вказано: «особа з особливими освітніми потребами - особа, яка потребує додаткової постійної чи тимчасової підтримки в освітньому процесі метою забезпечення її права на освіту». Особливі освітні потреби дитини – це особливості дитини, які мають враховуватися під час організації її освіти та адаптації освітнього середовища та освітньої програми [1].

Для забезпечення найкращої якості життя сім'ї, яка виховує дитину віком від 0 до 4-ох років з порушеннями розвитку або ризиком їх виникнення, в Україні впроваджено послугу раннього втручання. Ефективність сучасної послуги раннього втручання - доведена завдяки міжнародним дослідженням авторів Гуральника М., Данста К., Добровой- Крол Н., Еспе-Шервиндт М., Серрано А.М. та інших.

Програму раннього втручання розуміють як комплексну, міждисциплінарну, сімейно-центровану послугу, яка передбачає медичну,

психологічну, соціальну, освітню складові і спрямована на раннє виявлення та профілактику порушень і покращення розвитку дітей, підвищення якості життя, супровід і підтримку сімей. Вона розрахована на дітей віком до трьох років одинадцяти місяців двадцяти дев'яти днів та їхні сім'ї. Надає послугу команда спеціалістів різного профілю (психологи, логопеди, фізичні терапевти, педіатри, соціальні працівники та ін.) центрів (відділень) раннього втручання [4].

У 2021 р. було схвалено Концепцію створення та розвитку системи раннього втручання, в якій передбачено законодавче врегулювання програми раннього втручання, забезпечення доступності до неї сімей з дітьми, що потребують такої підтримки, проведення інформаційно-роз'яснювальної роботи щодо змісту послуги та ін.

Основними міжнародними документами, спрямованими на захист та реалізацію прав дітей, є ратифіковані Україною Конвенції ООН про права дитини та Конвенції ООН про права осіб з інвалідністю. У національній стратегії у сфері прав людини (2015) передбачено запровадження та забезпечення функціонування системи послуг раннього втручання дітям, які мають порушення у розвитку, підтримки родин, які виховують таких дітей, з метою створення сприятливих умов життєдіяльності та розвитку [2, 3]. На виконання рекомендацій Комітету ООН з прав людей з інвалідністю в Україні створено доступні комплексні послуги та програми абілітації та реабілітації, такі як раннє втручання, які забезпечують комплексний, міждисциплінарний та індивідуальний супровід осіб з особливими потребами, у тому числі з інвалідністю, та їхніх сімей.

У Законі України «Про реабілітацію осіб з інвалідністю в Україні» зазначено, що абілітація є системою заходів, спрямованих на опанування особою знань і навичок, необхідних для її незалежного проживання в соціальному середовищі (усвідомлення своїх можливостей та обмежень, соціальних ролей, розуміння прав та обов'язків, уміння здійснювати самообслуговування), реабілітація, своєю чергою, забезпечує відновлення втрачених через травму чи захворювання функцій.

Раннє втручання - це комплексна система послуг сім'ї, в якій народилася дитина з особливими потребами чи ризиком їх розвитку. Ця система послуг скерована на раннє виявлення, терапію, профілактику порушень розвитку дитини та функціонування її в сім'ї. Важливо зазначити, що послуга раннього втручання науково обґрунтована та базується на холістичному сприйнятті людини і біопсихосоціалній моделі інвалідності.

Ключовим даної послуг є слово «система» і головна її характеристика - «комплексна». В іншому разі вплинути принципово на ситуацію, а тим більше - змінити її докорінно, навряд чи вдасться.

Раннє втручання призначається для усіх дітей віком до 4 років, які мають ризик порушення у розвитку та їх сімей. Завдання раннього втручання в системі роботи інклюзивно-ресурсного центру - підвищення можливостей батьків розвивати та виховувати свою дитину, впровадження допоміжних

стратегій у режим життя сім'ї, допомога родині та кожному з батьків знаходити й створювати власні ресурси, щоб справлятися з потребами дитини. Адже сім'я забезпечує щоденне середовище, в якому дитина з особливими потребами росте та розвивається, тому саме сім'я знає потреби дитини, є первинним одержувачем послуг раннього втручання.

Така допомога забезпечується мультидисциплінарною командою фахівців, яка включає наступних спеціалістів: лікар, психолог, логопед, корекційний педагог, фахівець з фізичної реабілітації, соціальний працівник.

Система раннього втручання орієнтована на раннє виявлення потенційних клієнтів. Оцінивши активність, здібності, навички дитини, труднощі, які виникають у неї при виконанні певних дій, її функціональні можливості, стан здоров'я, вплив на них зовнішніх та особистісних факторів і, визначивши індивідуальні потреби дитини та її сім'ї, фахівці команди складають індивідуальний сімейний план раннього втручання. Цей план передбачає досягнення результатів в тих сферах, які відповідають інтересам та функціональним можливостям дитини і реалізовується в ході індивідуальних зустрічей із сім'ю як в звичних так і в нових для дитини локаціях. А на завершальному етапі надання цієї послуги застосовується програма переходу дитини до влаштування в заклад освіти або до отримання послуг за іншою програмою [4].

Участь сім'ї в програмі раннього втручання створює можливість ефективніше залучити дитину до системи соціальних взаємодій, розвиває її пізнавальну активність, мобільність, навички самообслуговування та ін., що сприятиме кращій адаптації до закладу дошкільної освіти. Відтак, важливим соціальним аспектом інтеграції таких дітей є реалізація права на освіту. Засади інклюзивної освіти в Україні закладалися впродовж тривалого часу і ретельно описані дослідниками [6].

Концептуально новий підхід до інклюзивного навчання розпочався в 2017 р. з ряду важливих нормативно-правових та організаційних заходів. Було внесено зміни до Закону України «Про освіту», які закріпили право на освіту осіб з особливими освітніми потребами; до «Порядку організації інклюзивного навчання у загальноосвітніх навчальних закладах» (з 01 січня 2022 р. набрав чинності «Порядок організації інклюзивного навчання у закладах загальної середньої освіти», (Постанова КМУ від 15 вересня 2021 р. № 957), який замінив зазначений); вперше виділено субвенцію з державного бюджету на інклюзивну освіту та ін. [5]. Початком для утворення інклюзивно-ресурсних центрів стала постанова КМУ від 12 липня 2017 р № 545 «Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр», яка рекомендувала органам місцевого самоврядування та місцевим органам виконавчої влади утворити інклюзивно-ресурсні центри та обласні (міські для Києва та Севастополя) ресурсні центри підтримки з інклюзивної освіти реорганізувавши психолого-медико-педагогічні консультації впродовж двох місяців [5].

Інклюзивно-ресурсний центр – установа, діяльність якої покликана забезпечити права дітей з особливими освітніми потребами на здобуття

дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти та інших закладах освіти шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи та здійснення системного кваліфікованого супроводу таких осіб в процесі навчання [6].

Саме міжвідомча співпраця та доступність освітніх послуг з раннього віку і є тими принципами, що лежать в основі діяльності інклюзивно-ресурсних центрів, саме інклюзивно-ресурсні центри спрямовані забезпечити права на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти дітей, які мають особливі освітні потреби. Під час навчання таких дітей потрібно враховувати їхні психофізіологічні можливості.

Отже, створені мережі раннього втручання та інклюзивно-ресурсних центрів розвиваються і важливим завданням залишається охоплення послугою раннього втручання якомога ширшого кола потенційних клієнтів зазначених служб.

### **Список використаної літератури:**

1. Компанець Н.М., Луценко І.В. Навчально-методичний посібник «Моделювання індивідуального розвитку дитини з особливими освітніми потребами в умовах інклюзивного ДНЗ». / Н.М. Компанець, І.В. Луценко. – К.: 2018. С. 66.

2. Конвенція ООН про права дитини. Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_021](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_021) (09.10.2023).

3. Конвенція ООН про права осіб з інвалідністю, ратифікована Законом України № 1767- VI від 16.12.2009, поточна редакція від 06.07.2016. Режим доступу: [https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995\\_g71](https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/995_g71) (09.10.2023).

4. Методичні рекомендації щодо впровадження практики надання послуги раннього втручання для забезпечення розвитку дитини, збереження її здоров'я та життя: затв. наказом Мінсоцполітики України від 18.02.2021 № 92. URL: <https://www.msp.gov.ua/documents/5948.html> (дата звернення: 07.10.2023).

5. Порошенко М. А. Інклюзивна освіта: навч. посіб. Київ: ТОВ «Агентство «Україна», 2019. С. 8.

6. Про затвердження Положення про інклюзивно-ресурсний центр: постанова КМУ від 12 липня 2017 р. № 545. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/545-2017> (дата звернення: 01.10.2023).

*Денисюк Є.М., здобувачка вищої освіти  
Житомирського державного університету  
імені Івана Франка*

## **ЛОГОРИТМІКА ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ РАНЬОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

З кожним роком проблема розвитку дітей з особливими освітніми потребами стає більш значущою. Саме тому актуальним є впровадження

різних ефективних освітніх технологій, однією з яких є логоритміка. Вона допомагає дитині розвиватись гармонійно, поступово та відповідно до віку.

Логоритміка – це комплексна методика, яка має на меті мовленнєвий, музичний, фізичний розвиток та формування відчуття ритму. Це різні ігри, вправи та завдання, що поєднують в собі музику і рухи, музику і слова, рухи і слова. І все це спрямоване на виконання корекційних, освітніх та оздоровчих завдань. На заняття з логоритміки доцільно використовувати: мовний матеріал (вірші, чистомовки, скоромовки, римовки), артикуляційну гімнастику, дихальну гімнастику, вокало- терапію та вправи на розвиток загальної та дрібної моторики, уваги, формування ритму та синхронізації рухів [1].

Логоритміка сприяє розвитку темпу і ритму мовного дихання, розвитку артикуляційної моторики, зміцненню мимічної мускулатури, формування фонематичної системи, розвитку темпо-ритмічних і мелодико- інтонаційних характеристик мовлення. Також вона спрямована на розвиток вміння поєднувати рухи і мову, вміння координувати їх та на формування просторових уявлень. До її завдань відноситься:

- розвиток мовної та слухової уваги, голосу, інтонуювання та дикції;
- розвиток координації рухів рук, ніг під час ходьби;
- формування вміння орієнтуватись у просторі;
- розвиток артикуляційного апарату та фізіологічного дихання;
- розвиток дрібної та загальної моторики;
- формування правильної артикуляції звуків [2].

Окрім того, під час логоритмічних занять у дітей формується вміння злагоджено працювати в колективі, дотримуватись загального темпу та ритму діяльності.

Логоритміка в першу чергу корисна дітям з:

- заїканням або спадковою схильністю до нього;
- швидкою або повільною вимовою;
- недостатньо розвиненою моторикою та координацією рухів;
- дизартрією, затримкою розвитку мови, порушенням вимови окремих звуків.

Логоритмічні ігри та вправи є ефективним інструментом розвитку креативності дітей з особливими освітніми потребами, що є дуже важливим, адже саме розвиток індивідуального мислення є основною метою сучасного виховання та навчання. Заняття з логоритміки мають безліч переваг для дітей з ООП. Вони будуються індивідуально, з урахуванням віку, мовних та рухових можливостей дитини. Також кожне заняття може бути насичено ритмічними, музичними та логопедичними іграми. Така насиченість вправ та завдань підвищує мотивацію, інтерес дитини та попереджає завчасну втому та виснаження [3]. Для ефективного проведення занять необхідні такі психолого-педагогічні умови як створення сприятливої психологічної атмосфери, постійне привертання уваги дітей та пробудження у вихованців інтересу до виконання вправ. При наявності даних умов логоритмічне заняття бути результативним та корисним. При проведенні занять з

логоритміки дуже важливо правильно організувати спілкування з дітьми. Це можливо якщо встановити з ними позитивний емоційний контакт [4].

Особливості використанні видів логоритміки у роботі з дітьми з особливими освітніми потребами:

1. Співи (сюди можна віднести різні співанки, скороговки, вірші та чистомовки) : вони є корисним матеріалом для розвитку просодики, плавного дихання, чіткості дикції та автоматизації звуків. Разом зі співом можна також виконувати рухи: плескати, стукати, розправляти пальчики. Це розвиває артикуляційну та пальчикову моторику, увагу та пам'ять.

2. Музико- ритмічні вправи: активізують зорову та слухову увагу, діти вчаться зосереджуватись та докладати вольових зусиль. Також вони допомагають відновити правильний мовленнєвий темп та ритм.

3. Слухання музики: має величезне значення для формування фонематичних процесів та розвитку слухового контролю. Музично-мовленнєва діяльність прищеплює дітям естетичні почуття, стимулює мовленнєвих розвиток та є засобом коригування мовленнєвих порушень [5].

Логоритміка є актуальним та важливим методом корекції мовленнєвих порушень. Зважаючи на поставлені завдання вона розвиває мовну та слухову увагу, дрібну та загальну моторику, вчить орієнтуватись у просторі, формує правильну артикуляцію звуків та розвиває координацію рухів, а також корегує темп та ритм мовлення. Отже, логоритміка є ефективним методом корекції раннього розвитку дітей з особливими освітніми потребами.

#### **Список використаної літератури:**

1. С.Садовенко "Музична логоритміка". К.: "Редакції газет здошкільної та початкової освіти", 2013.

2. Чеснокова Л. В. «Заняття з логоритміки для дітей із вадами мовлення», Х.: Вид. група «Основа», 2017. 160 с.

*Руденко Т.Ю., здобувачка вищої освіти  
Житомирського державного університету  
імені Івана Франка*

## **РОЛЬ АРТТЕРАПІЇ У РОБОТІ ІЗ ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

Останніми десятиліттями фахівці почали вводити у освітній процес різноманітні інноваційні технології, а саме арттерапевтичні засоби. Арттерапія це терапія мистецтвом, яка активізує внутрішній потенціал та ресурс дитини, особистісний розвиток, розкриває інтереси і вподобання дитини, допомагає оволодівати знаннями та навичками, сприяє поліпшенню розвитку дитини загалом.

Даний напрям психокорекційного впливу включає в себе багато різноманітних технік, які можна застосовувати у роботі з дитиною індивідуально. Види та техніки арттерапії сприяють самовираженню особистості в певній діяльності, яка орієнтується на її переваги й позитивні сторони, а це, в свою чергу, сприяє розвитку особистості у всіх сферах.

Арт-терапія впроваджується у психокорекційні заняття, якщо дитина має такі порушення: розлади психічної та емоційної сфери, порушення комунікативної сфери і рефлексивних процесів, психосоматичні розлади [5].

Діти старшого дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями за допомогою арттерапії мають змогу пізнавати себе та світ, самовиражатися та комунікувати з навколишнім світом. Арттерапія сприяє корекції психоемоційної та поведінкової сфер, а також розладів особистості у дітей з інтелектуальними порушеннями.

Терапія мистецтвом включає у себе такі види:

- ізотерапія;
- казкотерапія;
- пісочна терапія;
- музикотерапія;
- танцювальна терапія;
- лялькотерапія;
- ігротерапія;
- бібліотерапія;
- імаготерапія [2, с. 210].

Наприклад, музичну терапію фахівці застосовують з дітьми з інтелектуальним порушеннями для розвитку навичок комунікації, соціалізації, поліпшення та нормалізації процесів емоційно-вольової сфери, подолання агресивності та інших негативних поведінкових реакцій, вивільнення усіх переживань.

При застосуванні технік танцювальної терапії фахівець намагається розвивати свідомість дитини з інтелектуальними порушеннями, допомагає приборкати бар'єри, висловлювати почуття, також він працює на регуляцію розслаблення або напруження м'язів та активізацію рухових нейронів у головному мозку, що сприяє будові нових зв'язків.

Важливим напрямом арттерапії у роботі з даною категорією дітей є кінезотерапія, а саме психогімнастика. Її застосовують на психокорекційних заняттях для зняття психічних та емоційних переживань та напружень, для розвитку емоційної та особистісної сфер дитини [2, с. 211].

Казкотерапія важлива тим, що дитина може порівнювати себе з головним героєм казки, тобто задіюється механізм ідентифікації, перенесення. Слухаючи казку, дитина може хвилюватись за героїв, співчувати їм, радіти за них, тобто проявляти емоції, що забезпечує ефективність психокорекційного впливу. Казка розвиває морально-етичні почуття, розвиває емоційно-вольову сферу, корегує рівень тривожності та допомагає подолати психосоматичні розлади. Даний напрям спрямований на розвиток мовлення, а саме зв'язної, лексичної та граматичної сторін мовлення; формування соціальних норм поведінки та вивчення правил [3].

Імаготерапія – це напрям арт-терапії, який має на меті психокорекцію шляхом театралізації. Техніки даного напрямку застосовують для дітей з інтелектуальними порушеннями, що мають такі особливості емоційно-вольової сфери: емоційна нестримність, невміння адекватно оцінювати себе у



певних ситуаціях, тривожність, страх, прояви девіантної поведінки, труднощі у комунікації.

Імаготерапія розвиває у дитини з інтелектуальними порушеннями самоконтроль, формує правила спілкування у соціумі.

Ізотерапія – це терапія образотворчим мистецтвом. Часто її використовують для діагностики супутніх розладів емоційно-вольової сфери у дітей з інтелектуальними порушеннями. Цей напрям арттерапії корегує рівні тривожності, афективну поведінку, сприяє усуненню негативних емоцій та успішній корекції психічних процесів дитини з інтелектуальними порушеннями [1].

Кожен напрям арт-терапії має свою корекційну складову, яка позитивно впливає на розвиток психоемоційного стану дитини з інтелектуальними порушеннями. Їх можна застосовувати для діагностики, психокорекції або профілактики.

### **Список використаної літератури:**

1. Березка С. В. Практичні рекомендації батькам дітей з порушенням інтелекту щодо застосування методів арт-терапії як засобу психокорекції поведінкових розладів. *Web of Scholar*. 2018. 4(22).

2. Березка С. Особливості застосування арт-терапії в роботі з дошкільниками з порушеннями інтелекту. *Науковий вісник Херсонського державного університету*. 2018. Вип. 1(2). С. 208-21.

3. Грицюк І. Арт-терапія в роботі практичного психолога з дітьми, які мають емоційні порушення. *Психологія: реальність і перспективи*. 2017. Вип. 8. С. 67–71.

4. Макарчук Н.О., Висоцька А.М., Чеботарьова О.В. та ін. Дидактичні та методичні засади спеціальної освіти розумово відсталих дошкільників. Київ, 2014. 337 с.

5. Терлецька Л.Г. Психологія здоров'я: арт-терапевтичні технології: навч. посіб. Київ: Слово, 2016.

*Горбань Діана, здобувачка вищої освіти  
Житомирського державного університету  
імені Івана Франка*

### **ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК МЕТОД РОБОТИ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ**

При нормальному мовному розвитку діти до 5 років можуть вільно використовувати розширені розділові знаки, різні складні композиції пропозицій. Але в будь-якому випадку ці процеси марні: у деяких дітей з нормальним слухом і інтелектом формування кожного компонента мови різко затримується. Такі порушення виявляються і визначаються як загальне недорозвинення мови, що є однією з гострих проблем логопедії. У цілому діти із слаборозвиненим мовленням характеризуються низькими

показниками когнітивного розвитку і мовного розвитку, що негативно впливає на формування особистості дитини і процес соціальної адаптації.

Тому питання про інтерес дитини до занять логопедією має першорядне значення. Діти виконують лише ті завдання, які їм подобаються. Тому для закріплення матеріалу необхідно використовувати відповідні дидактичні ігри, щоб дитина не втомлювалася. Під час виконання таких ігор діти перцептивно виконують всі вправи, рекомендовані вчителем-логопедом, що сприяє кращому засвоєнню матеріалу.

Дидактичні ігри є одним із основних засобів розвитку когнітивних мовних і розумових процесів. Роль цих ігор в збагаченні словникового запасу дітей особливо велика. Для вчителя-логопеда дидактична гра - один із важливих засобів роботи над промовою дитини з метою виправлення її різних недоліків. Діти з затримкою в розвитку загальної мови мають поганий словниковий запас, який в основному переважає в предметно-побутовій лексиці [1, с. 15-18].

Дитина погано класифікує об'єкти за групами. В її словниковому запасі є невеликі групи числових дієслів, що позначають стан і переживання людей, іменники, що характеризують людину, особливо дії, прислівники, що допомагають охарактеризувати вчинки, і прикметники. Погана пам'ять, стомлюваність, нездатність зосередитися – ці особливості характерні для дітей із слаборозвинутою мовою.

Тому, крім основного завдання корекції вимови звуків, на педагогів-логопедів і педагогів, які ведуть заняття, покладається завдання привнесення дітям нових слів, понять.

У дітей з цим розладом мовлення переважає візуальне та ефективно сприйняття, оскільки відображення предметів та зображень впливає на дитину сильніше, ніж слова. На першому етапі нашої роботи логопеди в основному використовують іграшки, певні предмети. Розмірковуючи, привертається увага дітей не тільки до назви предмета, а й до назви будь-якої деталі.

Логопед показує методи, які можуть допомогти ідентифікувати окремі об'єкти та порівняти їх. Потім переходить до роботи з розділеними фотографіями, на яких зображені тварини, меблі, посуд. Наприклад, при створенні фотографії з серії "одяг" (пальто) діти називають її складові. Це допомагає їм краще запам'ятовувати кожен деталь предмета, розвиває увагу і пам'ять.

Дидактичні ігри (лото "Меблі", "Одяг", "Іграшки", "Овочі", "Фрукти", "Транспорт" і т.д.) використовує логопед у формуванні здатності дитини класифікувати об'єкти. Коли діти опановують матеріал, можна грати в гру "Хто швидше збере". Мета гри - розвинути здатність зв'язувати та узагальнювати предмети [4].

У грі «Хто з вас більше запам'ятає, що із чого було зроблене?» діти з пам'яті називають паперові, металеві та якісь інші предмети. Правильна відповідь - вчитель-логопед подає дитині кольоровий кружок. Виграє у грі той, хто набере найбільше кружків.

Мета дидактичної гри "Розкажи мені, що ти знаєш" полягає в тому, щоб збагатити словниковий запас дитини прикметниками, дієсловами і прислівниками. Наприклад, логопед порекомендує дітям з першої групи розповісти все, що вони знають про кошенят. Вони маленькі, рухливі, пухнасті, чорні, ласкаві, грайливі і бородаті. Команда вибирає дієслова: сидіти, бігати, повзати, бурчати, нявкати, кусатися, дряпатися. Команда називає слова (прислівники або прикметники), які характеризують погоду, в яку кошеня виходить на прогулянку: холодно (холодна), похмуро (похмура), вітряно (вітряна), сонячно (сонячна).

Дітям із затримкою в розвитку мовлення найважче розрізнити звуки. Тому логопед повинен приділяти велику увагу іграм, які одночасно вирішують завдання дослідження словників і розрізнення звуків.

Можна провести гру «Про ляльку Ганну і ляльку Кіру» на диференціацію звуків [г-к]. Тут використовується прийом складання описової розповіді за запитаннями: – Що одягнуто на ляльці? – Якого кольору одяг ляльки? – Які у ляльки іграшки? – Що лялька любить їсти?

Приблизна розповідь дітей така: «Це лялька Кіра. Кіра красива. У Кіри карі очі. Кіра одягнена в синю жилетку, блузку та спідницю. Черевики у Кіри чорні. Понад усе Кіра любить гратись з іграшковим ведмедиком та із ляльками» [2, с. 117-125].

Наведені вище ігри та ігрові вправи повторюються протягом навчального року, але лише вибір слів змінюється залежно від вивченого звуку.

Для дітей із слабorozвиненим мовленням характерна відсутність чіткого тимчасового уявлення. Вони плутають назву і порядок місяця, не мають чіткого уявлення про частину дня. Щоб прояснити таке поняття, використовується гра "Коли таке буває". Ситуація в грі створюється загадковим питанням: "Хто дізнається, коли це станеться".

Деякі ігри використовуються, щоб скласти уявлення дитини про частину дня: "Хто працює рано вранці?", "Хто працює протягом дня?", "Хто працює вночі?". Гра "Було-буде" допоможе прояснити уявлення про минуле і сьогоднішнє. Учитель-логопед радить дітям слухати короткі вірші, відгадати, чи так це, і використовувати їх з використанням дієслів [5, с. 96].

Варіант гри: логопед називає декілька іменників, а діти вибирають відповідний прикметник. Гра "Підбери слово" належить до тієї ж групи. Вихователь-логопед радить дітям запам'ятати, що можна пришити. Діти називають "сорочки, куртки, пальто, штани, сукні". Як я можу назвати ці предмети одним словом? - "Одяг".

Для збагачення словникового запасу цікава дидактична гра на тему "Професія". Спочатку слід познайомити дітей з назвою професії. Потім вчитель-логопед виступає з короткою промовою і роз'яснює, як діти розуміють слово "професія" та яку професію вони знають. Потім він роздає фотографії, на яких зображені люди різних професій, і налаштовує дитячу уяву [3, с. 146].

Отже, дидактичні ігри проводяться у якості складових частин фронтальних занять, або, наприклад, у якості самостійних підгрупових занять. Словниковий запас, якому навчаються діти з логопедом, закріплюється з допомогою вихователя на заняттях із розвитку мовлення, конструювання, розвитку логіко-математичних уявлень, апікацій. Дидактичні ігри допомагають не тільки подолати дефекти мови і збагатити словниковий запас, а й розвинути всі психічні процеси дитини.

### **Список використаної літератури:**

1. Базовий компонент дошкільної освіти [Богущ А. М., Беленька Г. В., Богиніч О. Л. та ін.]; наук. керівник: А. М. Богущ, дійсний член НАПН України, проф., д. п. н. – Київ : ТОВ «МЦФЕР–Україна», 2012. 26 с.
2. Богущ А. М. Мовленнєво-ігрова діяльність дошкільників: мовленнєві ігри, ситуації, вправи: навч. посібник / А. М. Богущ, Н. І. Луцан. – Київ: Видавничий Дім «Слово», 2012. 304 с.
3. Єрошкіна О.В. Легкі запам'яталочки для Ярика та Волоски. Харків: Ранок, 2007.
4. Малишевська В.О., Іванова В.П. дидактичні ігри в логопедичній роботі. URL:  
<https://repository.ssru.edu.ua/bitstream/123456789/5625/1/Ivanova.pdf>
5. Рібцун Ю. В. Гра як засіб мовленнєвого розвитку молодших дошкільників із ЗНМ / Ю. В. Рібцун // Теорія і практика сучасної логопедії : зб. наук. пр. Київ, 2004. Вип. 1.

*Загребельна О.О., здобувачка вищої освіти  
Житомирського державного університету  
імені Івана Франка*

## **ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ**

Актуальною проблемою сьогодення є успішна навчальна та соціальна адаптація дітей молодшого шкільного віку. Порухення мовлення можуть стати перешкодою для встановлення дружніх стосунків з однолітками, успішності навчання, розвитком позитивної самооцінки. Одним з дієвих засобів корекції мовленнєвих порушень виступає логоритміка, як комплексна методика для подолання порушень мовлення. На заняттях розвиваються всі компоненти мовлення, зокрема корегується вимова голосних та приголосних звуків, формуються фонематичні процеси, комунікативні уміння, лексико-граматична сторона мовлення, корегується порушення як усного, так і писемного мовлення.

У молодших школярів удосконалюються навички усного мовлення, з початком навчання в школі важливого значення набуває формування грамотності учня. Не виключними є проблеми мовленнєвого розвитку у дітей, які можуть перешкоджати навчальній діяльності, серед яких:

1. Затримка мовлення.

2. Проблеми з органами артикуляційного апарату та вимовою певних звуків.

3. Дислексія (порушення з читанням та письмом).

4. Недорозвинення граматичних навичок.

5. Проблеми з вираженням своїх думок та ідей.

6. Проблеми в соціальному спілкуванні.

Тому корекційна робота буде спрямована на:

1. Збільшення словникового запасу та розвиток лексики.

2. Покращення граматичних навичок та використання більш складних граматичних структур.

3. Здатність розуміти та виражати складні ідеї та думки.

4. Розвиток вміння спілкуватися та виражати свої думки в усній та письмовій формі.

5. Розвиток навичок читання та письма.

6. Збагачення мовленнєвого досвіду через спілкування з однолітками.

У своїй роботі ми розглядаємо важливість впровадження логоритмічних вправ на логопедичних заняттях у роботі з дітьми молодшого шкільного віку.

Логоритміка – це низка вправ, завдань, ігор, що поєднує в собі музику і рухи, музику і слово, музику, слово і рухи. Вони направлені на вирішення корекційних, освітніх, а також оздоровчих завдань, розвивають моторику, артикуляційну точності та сприяють розвитку фонематичних процесів. Логоритмічні заняття включають в себе: ходьбу, марширування, вправи на розвиток мовленнєвого дихання, голосу, артикуляції, вправи на розвиток пам'яті, слухової та загальної уваги, вправи що регулюють тонус м'язів, рахункові вправи, вправи на почуття темпу, ритму музики, спів, вправи зі застосуванням музичних інструментів, вправи на розвиток дрібної та загальної моторики, вправи на співставлення слів з музикою, артикуляційну гімнастику [5].

Як результат, логоритміка не тільки вдосконалює мовленнєві навички, але й сприяє розвитку креативності, координації та психомоторики дитини [4].

Значна частина логоритмічних вправ проводиться з музичним супроводом або співом. Слово є елементом пісні, тому під час співу дитина вчиться відчувати, що після одного звуку йде наступний, після одного складу слова – інший, координує слух та голос. Застосування музики на логоритмічних заняттях сприяє розвитку музичної культури дітей, розвиває почуття естетичного смаку, рухової активності.

Основні переваги застосування методу логоритміки для корекції порушень мовленнєвого розвитку в дітей включають:

1. Забезпечення індивідуального підходу. Логоритміка дозволяє педагогам налаштувати завдання під потреби кожної дитини, враховуючи особливості її розвитку.

2. Інтеграція з іншими методами. Логоритміку можна успішно поєднувати з іншими методами корекції мовленнєвих порушень, такими як

логопедичні вправи, робота над текстами, або індивідуальні заняття з логопедом. Це дозволяє комплексно вирішити проблеми з мовленням.

3. Висока доступність. Однією з переваг логоритмічних вправ є те, що вправи можна проводити як під час занять, так і вдома, це сприяє активній участі батьків в корекційно-розвитковому процесі.

4. Сприяє психологічному благополуччю. Логоритмічні заняття допомагають підвищити самооцінку та психологічний комфорт молодших школярів, які мають порушення мовлення. Крім того, логоритміка розвиває мотивацію молодших школярів до навчальної діяльності.

5. Ефективність на ранніх етапах. Логоритміка особливо ефективна на початкових етапах корекції мовленнєвих порушень, під час яких формується база для подальшого розвитку мовлення.

Логоритміку доцільно використовувати на групових та індивідуальних заняттях із розвитку мовлення, фізичної культури, музики та ритміки. Крім того, елементи логоритмічних вправ можуть застосовуватися і в позаурочний час вчителем, наприклад, у різних іграх, прогулянках, екскурсіях. Під час заняття вчитель підбирає та використовує різні методи подання інформації: словесні, наочні та практичні.

Для того, щоб логоритмічні технології сприяли всебічному розвитку дитини, виконували свою корекційну функцію та позитивно впливали на психічне здоров'я школярів варто дотримуватися основних методичних принципів.

1. Принцип упередженого підходу.
2. Принцип розвивального навчання.
3. Принцип поліфункціонального підходу.
4. Принцип активності та свідомості.
5. Принцип доступності та індивідуального підходу.
6. Принцип поступового підвищення вимог.
7. Принцип наочності [1].

Успішність навчального процесу молодших школярів залежать не тільки від корекції порушень мовленнєвого розвитку, а й від правильного та дієвого підходу вчителя, який має в своїй роботі застосовувати комплексний підхід, враховувати індивідуальну траєкторію розвитку учня. Педагог має налагодити дружні взаємостосунки з дитиною, знайти емоційний контакт, крім того має працювати в тісній співпраці з практичним психологом загальноосвітнього закладу, класним керівником, а особливо з батьками дитини.

Логоритміка відіграє важливу роль у корекції мовленнєвих порушень у дітей молодшого шкільного віку. Поєднання логоритміки з іншими методами та систематична робота з дітьми сприяють поліпшенню не тільки мовленнєвого, а й загального розвитку. Даний підхід в корекційно-розвитковій роботі допомагає школярам відкрити перед собою нові можливості та досягнути успіху в навчанні та соціальній взаємодії.

### Список використаної літератури:

1. Омельченко М. С., Кордонець В. В., Юдіна Н. М. Особливості застосування засобів логопедичної ритміки в корекційно-педагогічній роботі з дітьми з порушеннями інтелектуального розвитку старшого дошкільного та молодшого шкільного віку. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 78. С. 64–67.
2. Сімко А.В. Особливості розвитку психомоторної активності дітей. *Актуальні питання корекційної освіти*. 2017. № 9(2). С. 205–214.
3. Холостенко С.С. Усунення вад мовлення у дітей молодшого шкільного віку засобами логоритміки. *Логопед: науково-методичний журнал*. 2017. № 12. С. 21–27
4. Черніченко, Л. (2022). Діагностика і корекція мовлення у дітей дошкільного віку. *Acta Paedagogica Volynienses*. 2022. Т. 1, № 1, 234–238
5. Шостак О. Логоритміка як засіб корекції ЗНМ у молодших школярів. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2022. Т. 3, № 52. С. 255– 259.

*Долінчук І. О., здобувачка вищої освіти  
Житомирського державного університету  
імені Івана Франка*

*Журбей Н. В., здобувачка вищої освіти  
Житомирського державного університету  
імені Івана Франка*

### **РАННЄ ВТРУЧАННЯ ЗАПОРУКА НОРМАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ІЗ ЗПР**

Сучасна педагогіка та психологія доводять, що раннє втручання є однією з найважливіших складових успішного розвитку дітей із затримкою психічного розвитку (ЗПР). ЗПР включають в себе різноманітні порушення, такі як аутизм, дефіцит уваги та гіперактивність (ДЦП), дислексія, аутистичні спектральні розлади та інші, які можуть суттєво обмежити можливості дитини в її навчанні, спілкуванні та адаптації до соціального оточення [3]

Раннє втручання передбачає надання допомоги та підтримки ще на ранніх етапах розвитку дитини, коли її нервова система і мозкова активність знаходяться в стадії активного формування. Саме в цей період мозок найбільш гнучкий і здатний до адаптації, тому раннє втручання може мати величезний вплив на формування мозкової структури та функціональності.

У даному дослідженні ми розглянемо важливість раннього втручання для дітей із ЗПР та його вплив на їхній фізичний, психологічний та соціальний розвиток. Ми розглянемо роль батьків у цьому процесі, а також сприятливий вплив раннього втручання на соціальну адаптацію дітей із ЗПР. Наша мета - висвітлити, як раннє втручання може бути запорукою нормального розвитку цих дітей та стати важливим кроком у створенні більш інклюзивного та рівноправного суспільства для всіх його членів.

Раннє втручання є надзвичайно важливим елементом оптимального розвитку дітей із ЗПР. Батьки грають ключову роль у ранньому втручанні для дітей із ЗПР. Вони співпрацюють з фахівцями, підтримують навчання вдома, забезпечують емоційну підтримку, сприяють соціальній адаптації та підтримують самозаохочення дитини.

Ще однією важливою перевагою раннього втручання є можливість розробити індивідуалізовані програми розвитку та навчання, які враховують унікальні потреби та можливості кожної конкретної дитини. Команда фахівців, таких як логопеди, психологи, фізіотерапевти та інші, спільно з батьками працюють над створенням індивідуалізованих планів, спрямованих на подолання конкретних труднощів та розвиток навичок, що необхідні для їхнього найкращого розвитку.

Раннє втручання також сприяє соціальній адаптації дитини, оскільки воно надає можливість розвивати навички спілкування, взаємодії та включення в соціальні групи на ранніх етапах життя. Ця взаємодія сприяє покращенню якості їхнього життя та забезпечує більш успішну інтеграцію в суспільство [2].

Раннє втручання для дітей із ЗПР визнається надзвичайно важливим і результативним підходом у психології та педагогіці. Це сучасна практика, яка базується на високій науковій доказовості та підкріплена успішними прикладами у реальному житті. Раннє втручання відкриває перед дітьми з ЗПР можливість налагодити процес навчання та соціальної адаптації ще на ранніх етапах їхнього життя [1].

За допомогою індивідуалізованих програм розвитку та тісної співпраці між фахівцями та батьками створюється сприятливе середовище для вирішення конкретних проблем та покращення якості життя дитини. Мозок дитини на ранніх етапах її розвитку є особливо гнучким і здатним до адаптації, і раннє втручання допомагає вплинути на формування мозкової структури та функціональності.

Крім того, раннє втручання сприяє соціальній адаптації дитини, що є важливим елементом її успішного інтегрування в суспільство. Воно сприяє розвитку навичок спілкування, співробітництва та взаємодії з ровесниками та іншими членами суспільства.

В кінцевому підсумку, раннє втручання є запорукою нормального розвитку дитини із ЗПР, оскільки воно дозволяє виявити, діагностувати та розв'язувати проблеми на ранніх етапах, створюючи можливість для її максимального розкриття потенціалу та досягнення якісного життя в майбутньому.

Раннє втручання - це інвестиція в майбутнє дітей та суспільства в цілому, яка сприяє створенню більш інклюзивного та рівноправного світу для всіх його членів.

### **Список використаної літератури:**

1. Войтко В. В. Психолого-педагогічний супровід дітей з затримкою психічного розвитку : навчально-методичний посібник. Кропивницький: КЗ «КОШПО імені Василя Сухомлинського», 2017. 48 с.



2. Психолого-педагогічні засади технологій супроводу дітей з особливими освітніми потребами у процесі їх соціальної інтеграції : кол. монографія / [авт. кол.: Т. В. Жук, Т. Д. Ілляшенко, Т. Д. Каменчук, А. Г. Обухівська, Г. В. Якимчук]; наук. ред. А. Г. Обухівська, Т. Д. Ілляшенко. Київ : Ніка-Центр, 2020. 113 с.

3. Що таке раннє втручання і навіщо воно потрібне  
<https://nus.org.ua/view/shho-take-rannye-vtruchannya-i-navishho-vono-potribne/>

*Котлова Людмила, кандидат психологічних наук, доцент, завідувачка кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти, Житомирський державний університет імені Івана Франка.*

*Лізунова В. Ю., здобувачка вищої освіти Житомирського державного університету імені Івана Франка*

## **РАННЄ ВТРУЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА У ДІАГНОСТИЦІ РАС**

Розлад аутистичного спектра (РАС) є серйозною проблемою сучасності в розвитку, що впливає на сприйняття та взаємодію особистості з навколишнім світом. Інтервенція на ранніх етапах може бути вирішальною для поліпшення якості життя дітей з РАС та покращення їхньої інтеграції в суспільство.

Розлад аутистичного спектра - це група неврологічних розладів, що включає в себе аутизм, аспергерівський розлад та інші подібні стани. Основними ознаками РАС є обмеження у комунікації та взаємодії, стереотипні рухи та інтереси, а також проблеми у сприйнятті соціальних сигналів. Ці симптоми можуть виявитися вже на ранніх етапах розвитку дитини, і саме тоді раннє втручання стає найбільш ефективним і важливим [1].

Однією з ключових переваг ранньої діагностики РАС є можливість розпочати інтервенцію на ранньому етапі розвитку, коли мозок дитини ще пластичний і відкритий для навчання та змін. Інші переваги включають можливість підвищення якості життя дитини та її сім'ї, поліпшення комунікаційних навичок та соціальної адаптації, а також зниження потреби в інтенсивній та дорогій терапії на пізніших етапах життя [2].

Рання діагностика РАС надає можливість:

– Почати інтервенцію на ранніх етапах: Дитячий мозок є надзвичайно пластичним на ранніх етапах розвитку, і раннє втручання може сприяти розвитку корисних навичок та зниженню симптомів РАС.

– Покращити прогнози: Раннє втручання може поліпшити прогнози для дітей з РАС, допомагаючи їм розвивати навички, які необхідні для соціальної та академічної успішності.

– Зменшити втрати часу і ресурсів: Раннє втручання може зменшити потребу в інтенсивних і дорогих терапіях на пізніших етапах життя [3].

Інструменти та методи раннього втручання:

1. Скринінг та діагностика: Рання діагностика РАС може проводитися за допомогою різних інструментів, таких як М-СНАТ (Модифікований опитувальник для виявлення аутистичних ознак у дітей) або ADOS (Аутистична діагностична спостережувальна шкала). Ці інструменти допомагають визначити наявність ознак РАС у дитини на ранньому етапі. Діти з підозрою на РАС можуть бути направлені на подальше обстеження та оцінку спеціалізованими фахівцями.

2. Рання інтервенція: Після діагностики важливо розпочати ранню інтервенцію. Це може включати в себе такі методи, як терапія поведінки, спеціальні програми навчання та інші методи, спрямовані на розвиток навичок спілкування, соціальної взаємодії та самообслуговування.

3. Підтримка сім'ї: Раннє втручання також передбачає надання підтримки та навчання для батьків та опікунів дитини з РАС. Це допомагає забезпечити послідовність інтервенцій вдома та в школі, а також сприяє підвищенню якості життя сім'ї [4].

Таким чином, раннє втручання є ключовим чинником у діагностиці та лікуванні РАС. Вчасна ідентифікація ознак розладу аутистичного спектра та розпочаток ефективної інтервенції можуть значно поліпшити прогнози для дітей з РАС та забезпечити їм кращу якість життя. Важливо пам'ятати, що кожна дитина унікальна, і підхід до ранньої діагностики та втручання повинен бути індивідуальним, спрямованим на потреби саме цієї дитини. Рання діагностика РАС і раннє втручання створюють можливість для дітей з цим розладом розвивати свій потенціал та насолоджуватися більш повноцінним життям у суспільстві.

### **Список використаної літератури:**

1. Розлади аутистичного спектру у дітей. Особливості ранньої діагностики <https://www.bsmu.edu.ua/blog/6563-rozladi-autistichnogo-spektru-u-ditey-osoblivosti-rannoi-diagnostiki/>

2. Склянська О.В. Супровід первинної соціалізації дитини з особливими потребами в програмах раннього втручання / О.В. Склянська // Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова : збірник наукових праць. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2015. – Випуск 30. – (Серія 19 "Корекційна педагогіка та спеціальна психологія"). – С. 307–312.

3. Сухіна І., Риндер І., Скрипник Т. Психологічна модель раннього втручання для дітей з аутизмом: посібник . Київ- Чернівці: «Букрек», 2017. – 192 с.

4. Технологія раннього втручання  
<http://hopeandhomes.org.ua/blog/tekhnolohiia-ranno-ho-vtruchannia/>

*Пахаренко Яна, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

## **ЗАГАЛЬНИЙ НЕДОРОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА**

За визначенням багатьох сучасних дослідників, однією з найпоширеніших патологій психофізичного розвитку серед дітей дошкільного віку з вадами мовлення дошкільного віку є загальний недорозвиток мовлення (ЗНМ), специфіка якого полягає в системному порушенні всіх сторін і форм мовлення. При цьому найсуттєвіші недоліки виявляються під час засвоєння і використання дітьми з мовленнєвими вадами на практичному рівні лексики та граматики рідної мови.

На думку дослідників, розвиток мовлення усного мовлення, включаючи вміння чітко вимовляти фонемі, розрізняти їх, володіти з вадами мовлення артикуляційним апаратом, правильно будувати речення - одна із найголовніших проблем, які постають перед дошкільним спеціалізованим закладом.

На думку А. Дьячкової загальним недорозвитком мовлення у дефектології називають дві форми патології мовлення, незважаючи на різний патогенез і етіологію.

Визначення «загальний недорозвиток мовлення», щодо дітей дошкільного віку, з вадами мовлення, вперше з явилось на основі досліджень Р. Левіної.

Р. Левіна зазначила: «При загальному недорозвитку мовлення відзначається пізніша його поява, обмежений запас слів, аграматизм, дефекти вимови і фонемоутвореннь».

Загальний недорозвиток мовлення, на думку багатьох вчених, характеризує тільки симптомологічний стан вади мовленнєвої діяльності, до того ж у багатьох випадках при даному порушенні має місце не тільки недорозвинення, але і системний розлад мовлення.

Р. Левіною умовно виділено три рівні загального недорозвитку мовлення, залежно від ступеня прояву дефекту.

1. ЗНМ у дітей дошкільного віку з вадами мовлення, з нормою розвитку. В їх мові присутні мовленні фонемаокомплекси та фонемонаслідування, найчастіше незрозумілі оточуючим, діти доповнюють мову жестами. В цих дітей слова можуть мати спотворену складову структуру. Діти з вадами мовлення можуть користуватися окремими загальноживаними словами. Дітей з вадами мовлення майже цілком не розуміють значень граматично змінених слів, морфологічні елементи мови для вираження граматичних значень у цих дітей можуть бути відсутні. У дітей – логопатів з нормою розвитку замалий активний словник, а ось пасивний словник значно ширший. Про дітей дошкільного віку з вадами мовлення говорять: «Усе розуміє, але нічого не може сказати» [1].

2. Діти дошкільного віку з вадами мовлення загальний недорозвиток мовлення яких більш з високою мовленнєвою активністю. В них є наявне фразове мовлення, хоча і фонетично, і граматично воно є спотвореним. У цієї групи дітей – логопатів малий словниковий запас, у дітей з мовленнєвими вадами цієї групи в мові переважають іменники, окремі дієслова, вкрай обмежена кількість прикметників, діти – логопати цієї групи не використовують у мовленні багатьох назв, навички словотворення практично відсутні. Діти – логопати цієї групи замінюють слова іншими, простішими для вимови і близькими за значенням.

Діти – логопати цієї групи допускають грубі помилки щодо використання багатьох граматичних форм, фонетична сторона мовлення істотно порушена: страждає фонема вимова багатьох груп фонем, відзначаються нестійкі і нечіткі артикуляції наявних фонем, присутні недоліки фонематичного сприймання, не сформовані фонематичні уявлення. У дітей дошкільного віку з вадами мовлення із другим рівнем ЗНМ є вади складової структури слова, що зумовлено низьким рівнем фонематичних і артикуляційних можливостей дитини – логопата [2, 3].

3. Діти з вадами мовлення, загального недорозвитку мовлення які мають розгорнуте фразове мовлення з певними недоліками у засвоєнні лексико-граматичної і фонетико-фонематичної систем.

Збільшення кількості слів поповнює мовленнєвий запас у дітей дошкільного віку, з вадами мовлення ми навчаємо дітей - логопатів словам, що означають назви предметів, явищ, якостей, властивостей, відносин, дій.

Великі вчені доводять, що нові наукові дослідження потребують постійних коректив у знаннях про причини, прояви і корекцію мовленнєвих патологій, останні дослідження мовленнєвого розвитку і його порушень у дітей дошкільного віку виділено в чотири рівні мовленнєвого розвитку дитини з нормальним розвитком у межах психолінгвістичної періодизації:

1. У дітей 1 р. 8 міс. починається лексичний і граматичний розвиток на фоні формування первинних емоційно забарвлених узагальнень. Мова дітей дошкільного віку повина бути насичена різноманітними універсальними словами.

2. В період з 1 р. 8 міс. – 2р. 2міс. збільшується активний словник дитини, з мовленнєвою нормою, відбувається оволодіння узагальнювальної функції слова та його категоріальне вживання. Двоскладові речення з'являються в дитини в 1р. 8 міс.

3. В 2р. 3 міс. – 4 р. дитина, з мовленнєвою нормою, за допомогою граматичних засобів мови вже засвоює синтаксичні значення відношень, дитина, з мовленнєвою нормою, починає розуміти багатозначність слів. Формування смислового різноманіття з'являється коли є можливість засвоювати контекстуально зумовлене значення слова. Оволодіння логічними зв'язками між явищами, дитина, з мовленнєвою нормою в 5 років.

4. У дітей з нормою розвитку 6 - 7 років за рахунок оволодіння різними типами лексичних значень і їхньою диференціацією відбувається

засвоєння дитиною з мовленнєвою нормою смислового різноманіття слова за рахунок оволодіння різними типами лексичних значень.

#### **Список використаної літератури:**

1. Тарасун В. В. Морфо-функціональна готовність до шкільного навчання дітей з особливостями в розвитку: діагностика і формування. Монографія. К.: НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2008. 294 с.

2. Рібцун Ю. В. Лісові шашки: дидактична багатоваріативна гра. Логопед. 2012. № 2 (14). С. 5–6.

3. Мовчан Н. М. Робота з дошкільниками із загальним недорозвитком мовлення (ЗНМ). Логопед. 2011. N 3. С. 26-30.

*Оленчук Лариса, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

### **ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Сьогодні в Україні кількість дітей з особливими освітніми потребами у закладах освіти поступово зростає, суспільство більш не вважає дитину з відхиленнями у розвитку такою, яка мала би бути ізольована від однолітків.

Діти з особливими освітніми потребами — це поняття, яке широко охоплює всіх дітей, чиї освітні потреби виходять за межі загальноприйнятої норми. Воно стосується дітей з особливостями психофізичного розвитку, обдарованих дітей та дітей із соціально вразливих груп.

За результатами досліджень Ю. Найди та А. Колупаєвої психолого – педагогічний супровід – це:

- один із видів цілісної й комплексної системи соціальної підтримки та психолого – педагогічної допомоги;
- інтегративна технологія, змістом якої є створення умов для відновлення потенціалу розвитку та саморозвитку особистості;
- процес особливого виду стосунків між особами, які надають супровід, та тими, хто потребує допомоги [3].

Психолого-педагогічний супровід дітей з особливими освітніми потребами сьогодні є не просто сумою різноманітних методів корекційно – розвиваючої роботи, але і виступає як комплексна технологія, особлива культура підтримки і допомоги дитині сприяє успішній адаптації, реабілітації та особистісного росту дітей у соціумі.

Головною метою психологічного супроводу дитини з обмеженими можливостями є її підготовка до самостійного життя, соціалізація. Практичний психолог сприяє розвиненню соціальних навичок дітей з особливими освітніми потребами, формує навички спілкування дітей зі здоровими однолітками та дорослими в процесі спільної діяльності, формує толерантне ставлення здорових дітей та дорослих до дітей з особливими потребами сприяє розвитку емоційно-вольової регуляції поведінки, зменшує

рівень тривожності дітей з особливими освітніми потребами, сприяє підвищенню самооцінки, надає належну підтримку сім'ям дітей і вихователям, сприяє формуванню актуальних форм співпраці й взаємодії з сім'єю.

Також психологічний супровід дітей з особливими освітніми потребами ставить перед собою мету допомогти й підтримати дитину у процесі соціальної адаптації в загальній системі соціальних відносин та взаємодій і психологічний супровід має бути спрямований на три головні складові процесу соціалізації:

- розвиток особистості дитини;
- підготовка до самостійного життя;
- професійна підготовка та можливість працевлаштування. У результаті цього діти долучаються до всіх соціальних систем, структур, соціальних зв'язків, беруть активну участь в основних сферах життя і діяльності суспільства, готуються до повноцінного дорослого життя, самореалізації та розкриття як особистості [2].

До основних принципів роботи з дітьми із обмеженими можливостями відноситься:

1. Особистісно – орієнтований підхід до дітей й батьків, де в центрі знаходиться облік особистісних особливостей дитини та її родичів.

2. Гуманно – особистісний підхід, який проявляється у повазі і любові до дитини, до кожного члена сім'ї, формування позитивної «Яконцепції» кожної дитини, її уявлення про себе.

3. Принцип комплексності – психологічну допомогу можна розглядати тільки в комплексі, в тісному контакті психолога з вихователями, вчителями, дефектологами, музичним керівником, батьками дитини та адміністрацією освітнього закладу.

4. Принцип діяльнісного підходу – психологічна допомога здійснюється з урахуванням провідного виду діяльності дитини, тобто в ігровій діяльності, крім того, необхідно орієнтуватися також на той вид діяльності, який є особистісно значущим для дитини.

5. Принцип конфіденційності – вся інформація, яка отримана про дитину і її родину, не поширюється за межі дитячого саду та школи без спеціального дозволу батьків або законних представників дитини [1].

#### **Список використаної літератури:**

1. Гокіна Л. Організація психологічного супроводу дітей із відхиленнями у розвитку. Дефектолог. 2007. № 12. С.8-10.

2. Жданюк Л., Колініченко І. Методичні рекомендації щодо організації навчання та виховання дітей з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід. Полтава: ПОПО. 2011. 190 с.

3. Опольська М. В. Толерантність як один із компонентів гуманістичної спрямованості особистості. ВІСНИК Житомирського державного університету імені Івана Франка. 2007. №36. С. 119 – 121.

*Довгань Вікторія, здобувач вищої освіти,  
Уманський державний педагогічний  
університет імені Павла Тичини*

## **СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ, ЩО ДЕТЕРМІНУЮТЬ ЕМОЦІЙНІ СТАНИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Однією з основних передумов адекватного розвитку дитини з порушенням розвитку є виховування в емоційно сприятливому і стабільному соціальному середовищі. Родина є одним із таких оточень, саме тут відбувається закладання майбутніх основ і навичок, необхідних для успішного існування людини в навколишньому світі. На думку фахівців, найбільше значення для формування особистості має моральнопсихологічний клімат родини [46, с. 244].

Батьки формують основну соціальну групу, яка найбільший період часу впливає на виховання та формування особистості дитини. Сучасна сім'я в середньому займається дитиною близько 20 років. У дітей з інвалідністю цей термін є дещо довшим, проте, досить часто сім'я опікується такою дитиною протягом усього життя [14, с. 44].

Сім'я, в якій народилась дитина з особливими освітніми потребами постійно і неодноразово стикається з рядом проблем, які стають додатковими стресорами: матеріальні проблеми, проблеми житла, роботи, додаткового заробітку, розподіл сімейних ролей і функцій, ресурсні проблеми (пошук в собі ресурсів), ціннісні орієнтації, задоволеність від шлюбу, яка є передумовою до адаптації.

Одинакові ситуації викликають різні внутрішні особистісні зміни у батьків (гендерні відмінності переживань неповносправності дитини), що продукують різні вирішення проблеми. Саме тут сім'я повинна залишатися максимально цілісною, збалансованою і стабільною.

Сьогодні відомі праці І. Іванової, Є. Мاستюкової, А. Маллер, К. Островської, В. Ткачевої, О. Романчука, М. Химко, А. Шипіциної, які висвітлюють проблеми хворих дітей та їхніх батьків.

У науковій літературі представлено роботу з батьками, які виховують дітей з відхиленнями у розвитку раннього та дошкільного віку (Т. Волковська, Г. Мішина, Є. Морозова, О. Царькова).

На рівень емоційного напруження, який переживають батьки, також впливає і те, як проходив процес діагностування проблем, пов'язаних з функціонуванням дитини, і в який спосіб була подана інформація про порушення розвитку. Ще один стресогенний чинник – це невизначеність, необізнаність, яка стосується не лише характеру і рівня ураження дитини, але також майбутнього, способу формування дитини, очікувань, пов'язаних з її можливостями і якістю тих послуг, якими користується. З невизначеністю на нашу думку можна справитися лише з пристосуванням своєї поведінки і емоцій до потреб дитини.

Акцентуючи увагу на спокої, терпеливості, справедливості та послідовності батьків у спілкуванні з дитиною, яка має порушення, А. Смирнова підкреслює необхідність особливого, індивідуального підходу до дитини з врахуванням її особливостей.

М. Робертс зазначає, що основними факторами, які визначають можливість позитивної адаптації дитини до власної неповносправності є характеристики її сім'ї: особистість батьків, якість подружніх стосунків і характеристика стосунків між батьками та дитиною, те, наскільки батьки самі змогли прийняти неповносправність дитини і навчитися жити з нею: «Батьки, які ефективно долають труднощі, можуть задовольнити відповідно й емоційні потреби дитини та інших членів сім'ї, забезпечити належну медичну допомогу, давати собі раду з вимогами на роботі й удома».

О. Романчук вважає, що неповносправна дитина розвивається найкраще тоді, коли батьки можуть забезпечити атмосферу прийняття та любові в родині. Втім із прийняттям важливо не перейти певної межі, бо попри безумовне прийняття батькам важливо забезпечити також і певну дисципліну, певні вимоги та очікування щодо дитини, навчання її належної поведінки в середовищі інших дітей, розвиток у неї незалежності. У здоровому середовищі має бути баланс між визнанням та прийняттям обмежень дитини, з одного боку, та підтримкою розвитку її здібностей, потрібних навичок, з іншого».

На нашу думку, порушення батьківського ставлення та батьківської поведінки виникає в разі не проходження стадій адаптації до народження дитини з порушенням розвитку. Така поведінка повинна досліджуватися більше, адже її наслідком є педагогічна занедбаність, зупинка психічного розвитку дитини і зміни в її особистісній сфері. Важливо наголосити, що вік немовляти розділяють на три етапи: новонароджений (перші 4-6 тижнів), перше півріччя (ведуча діяльність тут ситуативно-особистісне спілкування з дорослими; поява "комплексу поживлення"), друге півріччя життя дитини (ведуча діяльність тут предметно-маніпулятивна).

Таким чином, виховання дитини з особливими освітніми потребами вимагає спеціального навчання та приготування, пристосування та виконання непередбачених додаткових обов'язків, зміни цілої структури укладеного способу життя, а це відображається на зміні ставлення батьків до дитини.

#### **Список використаної літератури:**

1. Радченко М.І. Особистісні риси батьків, які виховують розумово відсталу дитину. Проблеми загальної та педагогічної психології : збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Том IV, ч.3 К., 2002. С. 207-215.

2. Тарасун В. Раннє прогнозування і запобігання труднощам у навчанні як умова інтеграції дитини з особливими потребами. К.: Контекст, 2000. 336 с.

3. Чухрій І. В. Типи батьківського виховання, де виховується дитина інвалід. Актуальні проблеми навчання та виховання людей і



інтегрованому освітньому середовищі : восьма міжнар. наук.-практ. конф. : тези доп. К.: Університет «Україна», 2007. С. 222–224.

*Лісовська Л.Р., фахівець (консультант)  
Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний  
центр» Уманської міської ради*

## **СПІВПРАЦЯ З БАТЬКАМИ–ФУНДАМЕНТ УСПІШНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП**

Інклюзивний освітній процес не може розглядатися без активної участі в ньому батьків та налагодженої взаємодії всіх його учасників. Усе більше батьків усвідомлюють переваги інклюзивної освіти для своєї дитини. Це дозволяє батькам брати участь в ухваленні рішень, що впливають на освіту та розвиток дитини, краще розуміти особливі освітні потреби своєї дитини, сформулювати намічені для дитини цілі в навчанні.

Успішність включення дітей з особливими потребами в освітній процес у закладах дошкільної та загальної середньої освіти потребує вирішення низки завдань: реалізація інклюзивного навчання, налагодження ефективної взаємодії всіх учасників освітнього процесу (педагоги, діти, батьки), створення умов для формування довірливих відносин, сприятливого психологічного клімату в освітньому середовищі.

У процесі соціалізації входження дитини з особливими освітніми потребами в соціум не може бути реалізованим без участі сім'ї. Вона є природним середовищем для розвитку особистості, дитина бере приклад зі своїх батьків. Успішність соціалізації значною мірою залежить від адекватного реагування родини на особливості розвитку дитини.

Одним з найважливіших складників освітнього процесу вінклюзивному освітньому середовищі є організація роботи з батьками здобувачів освіти з особливими освітніми потребами. Досвід роботи педагогів, практичних психологів, вчителів-логопедів, вчителів-дефектологів доводить, що без тісного та систематичного зв'язку з родиною неможливо досягти успішного результату. У закладі освіти, який розвиває інклюзивне освітнє середовище, батьки беруть активну участь в освітньому процесі, знають, за якими критеріями оцінюють досягнення їхньої дитини, відповідно на батьків покладені й певні зобов'язання, вони є постійними членами команди супроводу, залучаються до складання індивідуальної програми розвитку. Ураховуючи вищезазначене, вибудовуючи модель взаємодії та продуктивної співпраці з батьками, треба чітко розуміти, який внесок в освітній процес дитини зможуть здійснити батьки: надати інформацію про дитину (стиль, спосіб навчання, успіхи, труднощі у виконанні домашніх завдань), створити умови для навчання, виховання і розвитку дитини.

Для успішного інклюзивного навчання батьки мають стати частиною шкільної команди. Проте налагодити з ними співпрацю – часом складне завдання. Ознайомившись зі статтями дефектолога із США Крістін Рів можна виділити такі практичні поради, як зробити з батьків справді

партнерів. Ці поради стануть у пригоді й для налагодження співпраці з батьками не тільки в інклюзивних класах.

1. Надавайте чітку інформацію, що відбувається в класі. Зрозуміло, що тут йдеться не про дії інших дітей чи вчителя – ми всі пам'ятаємо про конфіденційність і професійну етику. Однак візьміть собі за правило регулярно надавати батькам інформацію про те, що їхня дитина зробила, що в неї/нього вдалось, а над чим ще треба попрацювати.

2. Передавайте батькам приклади для домашньої роботи.

3. Говоріть батькам про успіхи: їхня мотивація – це рушійна сила всього процесу.

4. Повідомляйте погані новини особисто. Наприклад, в учня був поганий день – найгірший з тих, що ви пам'ятаєте. Знайдіть час поговорити з батьками після уроків. Потрібно детально описати все, що відбувалось за день. Також варто зазначити, що ви (вчитель / асистент учителя) плануєте робити далі для подолання труднощів, які виникли у дитини.

5. Зберігайте копії інформації, яку ви надсилаєте додому. Записки для батьків та форми зворотного зв'язку – це документи, які допомагають встановити, що й коли ви сповіщували батькам. Часто це джерело матеріалу про те, ЯКІ події та КОЛИ відбувались протягом дня. Якщо ви не зберігаєте копії, ви не зможете відповісти на запитання, що і коли ви говорили батькам. Але ці дані можуть вам знадобитись.

7. Не зводьте все до понять “хороший” / “поганий” день.

8. Ніколи не приховуйте погані новини від батьків. Дуже важливо інформувати батьків про те, що насправді відбувається в школі. Якщо ви говорите, що все нормально, а насправді це не так – у майбутньому це призведе до неприємностей та непорозумінь.

9. Не користуйтеся правилом “я почну розмову, тільки якщо мене запитують”. Будьте проактивним (*діяти ще до початку поведінки – ред.*). Якщо ви чекаєте, коли батьки звернуться до вас із запитанням – ви чекаєте занадто довго. Спрямовуйте батькам інформацію та просіть про зворотний зв'язок. За кожної нагоди наголошуйте на важливості підтримки взаємної комунікації.

10. Не очікуйте, що батьки будуть розповідати вам абсолютно все. Завжди залишайте їм місце для помилки чи недомовки. У батьків можуть бути свої перестороги та причини не надавати вам усю інформацію. Інформація про дитину часто зачіпає частину їхнього (родинного) особистого життя.

До роботи із сім'єю, яка має дитину з особливими освітніми потребами, слід підходити з гуманістичних позицій, орієнтувати батьків на випереджальну підготовку дитини до життя, розвивати в неї вміння мислити категоріями майбутнього, формувати позитивні перспективи її розвитку. На теперішній час стає актуальним пошук нових шляхів та форм допомоги таким батькам. Своєчасне надання необхідного психолого-педагогічного супроводу з раннього віку дозволяє забезпечити корекцію порушень дитини, поліпшити її розвиток, забезпечити її соціальну адаптацію. Психологічна

допомога батькам дітей з особливими освітніми потребами є однією з важливих ланок у системі їхньої реабілітації.

*Мухарська О.О., фахівець (консультант)  
Комунальна установа «Інклюзивно-ресурсний  
центр» Уманської міської ради*

## **ДІЯЛЬНІСТЬ ІРЦ В СИСТЕМІ КОМПЛЕКСНОЇ СІМЕЙНО-ЦЕНТРОВАНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ**

Закон України про освіту гарантує право на освіту та створення рівних умов доступу до освіти незалежно від віку, статі, раси, стану здоров'я, інвалідності, громадянства, національності, політичних, релігійних чи інших переконань, кольору шкіри, місця проживання, мови спілкування, походження, соціального і майнового стану, наявності судимості, а також інших обставин та ознак.

З метою забезпечення права осіб з особливими потребами на здобуття дошкільної та загальної середньої освіти, в тому числі у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої освіти та інших закладах освіти, які забезпечують здобуття освіти, утворюються спеціальні установи – Інклюзивно-ресурсні центри (ІРЦ). Головна мета діяльності ІРЦ – визначення наявності особливих освітніх потреб шляхом проведення комплексної психолого-педагогічної оцінки розвитку особи та забезпечення її системного кваліфікованого супроводу в закладі освіти. Таким чином, до ІРЦ можуть звертатися особи різного віку, в тому числі батьки або інші законні представники з дітьми раннього й дошкільного віку та особи 18 років і старше, які продовжують здобуття освіти.

Інклюзивно-ресурсний центр провадить діяльність з урахуванням таких принципів, як повага та сприйняття індивідуальних особливостей, дотримання найкращих інтересів дитини, недопущення дискримінації та порушення прав дитини, конфіденційність. Важливим також є принцип доступності освітніх послуг з раннього віку. Для цього Міністерством освіти і науки України та Інститутом спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії педагогічних наук України за підтримки Представництва ЮНІСЕФ в Україні розроблено методичні рекомендації щодо визначення освітніх труднощів та рівнів підтримки у дітей раннього та дошкільного віку. Це надало можливість виявляти освітні потреби в дітей раннього віку, набагато ефективніше здійснювати вчасну кваліфіковану допомогу дітям та будувати стратегії подальшої підтримки.

Батьки дитини або ж сама особа (після досягнення повноліття) має право на вільний вибір закладу освіти, освітньої програми, видів, форм, темпу здобуття освіти. У разі встановлення фахівцями ІРЦ наявності в особи особливих освітніх потреб, видається висновок про комплексну психолого-педагогічну оцінку розвитку особи. Він є підставою для забезпечення інклюзивного навчання (утворення інклюзивної групи чи класу в закладі

освіти), складення для неї індивідуальної програми розвитку та надання їй психолого-педагогічних та корекційно-розвиткових послуг згідно з визначеним рівнем підтримки. Також висновок надає можливість для зарахування особи до закладів спеціальної освіти (з урахуванням особливостей розвитку особи відповідно до профілю (напрямку) спеціальної школи або навчально-реабілітаційного центру); зарахування до спеціальних груп чи класів (з урахуванням особливостей розвитку особи); складення індивідуальної програми розвитку для осіб з особливими освітніми потребами, які здобувають освіту за формою педагогічного патронажу. Висновок ІРЦ регулює також питання продовження тривалості здобуття освіти особи з ООП в закладі дошкільної або загальної середньої освіти.

При формуванні висновку фахівці ІРЦ утримуються від скерування батьків до закладу освіти або вибору форм освіти, проте можуть надавати відповідні рекомендації під час індивідуальних консультацій з метою підвищення обізнаності щодо організації навчання і виховання їх дитини, а також орієнтування у мережі навчальних закладів відповідної ОТГ.

У своїй діяльності ІРЦ керується принципом міжвідомчої співпраці, що передбачає співпрацю інклюзивно-ресурсних центрів з органами виконавчої влади, органами місцевого самоврядування, закладами освіти, охорони здоров'я, закладами і установами системи соціального захисту населення, а також громадськими об'єднаннями. Передбачено залучення у разі потреби додаткових фахівців, у тому числі медичних працівників, клінічних психологів, психотерапевтів, ерготерапевтів, фізичних терапевтів, працівників соціальних служб, фахівців інших інклюзивно-ресурсних центрів, працівників закладів дошкільної освіти (ясел-садків) компенсуючого типу, спеціальних закладів загальної середньої освіти та навчально-реабілітаційних центрів з метою створення умов для здобуття освіти осіб з особливими освітніми потребами в межах своїх повноважень. У разі виявлення складних життєвих обставин та/або ризику для життя і здоров'я дитини, фахівці ІРЦ зобов'язані невідкладно інформувати службу у справах дітей за місцем проживання дитини, територіальний підрозділ Національної поліції.

Проваджуючи діяльність в системі комплексної сімейно-центрованої допомоги дітям з особливими освітніми потребами, ІРЦ надає рекомендації закладам освіти щодо розроблення індивідуальної програми розвитку особи відповідно до визначених категорій (типів) особливих освітніх потреб (труднощів), ступеня їх прояву та рівня підтримки особи з особливими освітніми потребами в закладі освіти; здійснює консультування батьків, інших законних представників особи з особливими освітніми потребами щодо особливостей її розвитку; забезпечує участь педагогічних працівників інклюзивно-ресурсного центру у діяльності команди психолого-педагогічного супроводу особи з особливими освітніми потребами, а також у семінарах, тренінгах, майстер-класах для підвищення кваліфікації педагогічних працівників, обміну досвідом тощо; надає психолого-педагогічні, корекційно-розвиткові та інші послуги дітям з особливими

освітніми потребами; визначає потреби в асистенті учня та/або супроводі дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному класі (групі); надає рекомендації щодо створення безбар'єрного простору в закладі освіти.

*Цибулько Анна, викладач-стажист кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*

## **ЗАЛУЧЕННЯ ЧЛЕНІВ СІМ'Ї ДО ПРОЦЕСУ НАДАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДИТИНИ ІЗ ЗАЇКАННЯМ**

Сім'я – найважливіший емоційний і вирішальний фактор у житті людини. Члени сім'ї перебувають у тісному взаємозв'язку, тому досвід і труднощі одного впливають на інших членів родини. Порушення мовлення та мовленнєвої діяльності завжди існують у контексті сім'ї, тому, так чи інакше, впливають на неї, та на внутрішньо сімейні взаємовідносини. Внаслідок того, що члени сімейної системи пов'язані один з одним і впливають один на одного, сім'я стає істотним компонентом інтервенції.

Більшість методик подолання заїкання у дітей дошкільного віку беруть за основу теорію сімейної системи корекції, тому батьки дитини стають особливо важливими учасниками процесу надання допомоги. Для того, щоб допомогти дитині, із заїканням, змінюється характер спілкування вдома, а стратегія надання допомоги, орієнтованої на сім'ю, передбачає вплив на всю сімейну систему. Насамперед, необхідно з'ясувати, які зміни в поведінці та спілкуванні членів родини можуть викликати в дитини бажання говорити плавно, і в процесі надання допомоги саме вони стають цілями інтервенції.

Залучення до процесу батьків, означає сприйняття їх як партнерів, розуміння потреб конкретної сім'ї, прагнення до спілкування та обміну інформацією з членами цієї сім'ї. Однак, на практиці частіше відбувається односпрямована передача інформації іншим учасникам процесу. Найчастіше фахівці включають членів сім'ї в процес інтервенції згідно з лінійним принципом, коли людина, якій потрібна допомога, стає центром процесу, що відбувається. Згідно з такою точкою зору, істотні зміни відбуваються в процесі корекційно-освітньої роботи, а внесок сім'ї оцінюється як допоміжні дії. Практичний досвід показує, що зазвичай батьки дітей, які страждають на заїкання, отримують висновки та заключення після зробленого фахівцем аналізу, а разом із ними й рекомендації, що слід робити вдома. Такий підхід обмежує можливості участі сім'ї в процесі надання допомоги та не сприяє використанню її потенціалу.

Лінійну модель надання допомоги доцільно замінити на системну, коли центром процесу стає не окрема дитина, а всі члени її родини. В Україні практика залучення сім'ї дуже часто зводиться до поширеної моделі, в основі якої традиційний медичний підхід до розв'язання проблеми, коли спеціаліст виступає у ролі єдиного експерта, а участь сім'ї має формальний характер. З позиції медичного підходу, основна увага має приділятися вивченню та

усуненню проблеми, а члени сім'ї в цьому випадку задовольняються пасивною роллю і приймають до уваги рішення фахівців. У тому разі, коли процес надання допомоги організовано за принципами соціальної парадигми, сім'ю сприймають як пріоритетну, найважливішу систему, а окрему особистість – як частину сімейної системи, тоді особливу увагу приділяють особливостям сім'ї, допомозі сім'ї, обміну інформацією та участі сім'ї в роботі команди фахівців.

В умовах змін концепції логопедичної допомоги, важливо звернути увагу на новий підхід, який мотивує дітей, що страждають на заїкання, і дорослих членів сім'ї до активної участі в плануванні дій з надання допомоги, реалізації поставлених завдань і досягненні намічених цілей. Зміни парадигми надання допомоги, орієнтованої на сім'ю, сприяють зміні ставлення до сім'ї, усвідомленню необхідності оцінювати розлади мовлення з погляду системного підходу, зважаючи на унікальний сімейний досвід і контекст, у якому виникає проблема.

У зв'язку із соціальним контекстом парадигма надання допомоги також зазнає змін у питаннях поведінки, звичної манери спілкування, осмислення наявної проблеми. Фахівцям, які працюють із людьми, що страждають на заїкання, слід переходити від такої схеми надання допомоги, коли увага концентрується на проблемі як такій, до терапії, орієнтованої на пошук її розв'язання. Коли людина, що страждає на заїкання, або члени її родини звертаються за допомогою до логопеда, фахівцю не слід зосереджуватися винятково на симптомах заїкання – важливо з'ясувати, які чинники впливають на плавне мовлення, у яких ситуаціях воно відновлюється, які внутрішні й зовнішні обставини, впливають на самого заїкувачого та його сім'ю, а також скеровувати особистість із заїканням в її зусиллях концентруватися на тому, що допомагає їй говорити плавно. Концепція сімейної системи дає змогу людині із заїканням усвідомити, що вона здатна говорити плавно і є повноцінним учасником процесу надання логопедичної допомоги з правом ухвалювати рішення і нести відповідальність. У такому випадку, людина, що заїкається, отримує можливість усвідомити й оцінити свої зусилля, спрямовані на те, щоб подолати заїкання, контролювати його, й успішно спілкуватися. Коли сімейна ситуація сприяє інтеракції батьків і дитини з метою сталого вільного й плавного мовлення, це сприяє формуванню позитивного мислення всіх членів комунікаційної системи.

Ще один напрямок модифікації парадигми надання допомоги пов'язаний зі значенням, що надається аналізу заїкання або іншої проблеми в контексті комунікаційної системи. Зміни, що відбуваються в плавному і безперешкодному перебігу мовлення, часто пов'язані із самооцінкою людини, що заїкається, з реакціями оточуючих на мовленнєвий розлад і негативним досвідом спілкування. Збої в мовленні трактуються як порушення, тому зміни в плавному мовленні, що мимоволі виникають, пов'язані з різними обставинами, ситуаціями або станом людини із заїканням, викликають суперечливі оцінки фахівців. Фахівець має допомогти людині, яка страждає на заїкання, і членам її сім'ї осмислити можливості надаваної

допомоги, вибір стратегічного напрямку інтервенції, перспективи, внесок самої людини із заїканням, членів її сім'ї та ступінь їхньої відповідальності. Заохочуючи прагнення до змін у сімейній системі, особистісне зростання її членів, самовираження і самоствердження, важливо вміти приймати різні ситуації, робити висновки з минулого і теперішнього досвіду, визнавати унікальність сімейної системи, частиною якої є людина, що страждає на заїкання.

#### **Список використаної літератури:**

1. Вільма Макаускиєне, Регіна Івошкувієне. Порушення плавного мовлення. Теорія і практика: навчальний посібник. Каунас: «Vitaе Litera». 2021. 478с
2. Літовченко О. В. Заїкання у дітей: профілактика і корекція: навчальний посібник. Одеса: Видавництво ТОВ Лерадрук, 2021. 248 с
3. Рібцун Ю. В. Психолого-педагогічний супровід дітей із заїканням. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. Т. 2. Вип. 79. Запоріжжя: КПУ, 2021. С. 72-76
4. Скрипченко О.В., Долинська Л.В., Огороднійчук З.В. та ін. Загальна психологія: Підручник. К.: Каравела, 2009. 464 с.
5. Юрова Р. А., Вітер Т. Г, Казьміна А. І., Щолокова А. В. Методичний посібник із подолання заїкання (для логопедів, учителів, батьків, осіб, які мають заїкання): навч. видання. К.: Центр патології мовлення, 2007

*Куцолапська А.М., здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

### **ХІБУКІ-ТЕРАПІЯ, ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА**

*Всі діти світу плачуть на одній мові.*

**Леонід ЛЕОНОВ**

Терапія (гр. *θεραπεία* — зцілення, загоєння) – це процес метою якого є усунення симптомів і проявів різновидів порушень, полегшення патологічного стану, нормалізація хвороботворних симптомів та одужання, відновлення здоров'я. [3]

Окремим методом арт-терапії є лялькотерапія. Цей метод заснований на процесах ідентифікації дитини з улюбленою іграшкою. Лялька використовується як проміжний об'єкт, посередник у взаєминах дитини та дорослого (психолога, педагога, лікаря тощо).

Показаннями для лялькотерапії є: розв'язання інтра- та інтерперсональних конфліктів; проблема покращення соціальної адаптації; корекційна робота зі страхами, заїканням, порушеннями поведінки; корекція

дітей з емоційними травмами; профілактика дезадаптивної поведінки дітей та підлітків. [1]

На сьогоднішній час лялько-терапія застосовується і для дітей із числа внутрішньо переміщених осіб, які мають психічні розлади, різний ступінь глибини та складності. В одних дітей спостерігається лише підвищена тривожність, страх, агресію, гнів, почуття незахищеності, але в інших (зазвичай це діти, які пережили смерть близьких, або були очевидцями загибелі тощо) мають глибокі психічні травми та розлади, психосоматичні порушення. [2]

Саме, діти, які були вимушені залишити домівки й поселилися у нових місцях, тому вони мають адаптуватися до нових умов поселення, інтегруватися в нову громаду, що також може порушувати їхній психічний стан. Діти найбільше потребують підтримки, яка б допомогла їм подолати психотравмуючий вплив, якого вони зазнали знаходячись у зоні військового конфлікту, а також допомогла їм успішно адаптуватися до нових умов поселення та інтегруватися у нову громаду. Одним із методів роботи з такою категорією дітей є хібукі-терапія, яка сприяє успішній адаптації, а також має корекційний характер і впливає на покращення психічного стану дітей. Дана терапія широко використовується з метою соціальної адаптації, подолання конфліктів, корекції страху, тривожності, емоційних травм, зняттям нервово-психічної напруги тощо. [4]

Тому дієвим методом є формування фахових компетентностей педагогічних працівників, необхідних для ефективної роботи з інтегративною іграшкою Хібукі у воєнні і повоєнні часи. Навчання (застосування) методам нормалізації психічного стану при гострих стресових ситуаціях та саморегуляції стресових станів, які завдяки відповідній методиці знизить або вичерпає депресивно-стресовий стан.

*Отже, що ж таке хібукі – це терапія для підтримки дітей, які пережили травматичні події, у тому числі пов'язані з війною. Кожна дитина отримує іграшкового собаку Хібукі в дитячому садочку чи початковій школі. На думку вузьких спеціалістів - це один із кращих інструментів подолання травматичного та посттравматичного синдрому в дітей та підлітків.*

Хібукі в перекладі з івриту перекладається, як «обійми». Основним елементом терапії це є іграшка, яка вміє обіймати, вміє слухати, не перебиваючи. Може витерти сльози з очей своїми довгими оксамитовими вушками. Може стати тим, хто втішить і зрозуміє. Терапевтична методика роботи з дитячою травмою Хібукі-терапія є новою для України, але ефективною та успішною в роботі спеціалістів. М'яка іграшка, собака зі сумними очима, але це лише на перший погляд, кожна деталь має значення:

- сумні очі дозволяють дитині асоціювати себе з іграшкою та переносити на неї свої страхи й переживання;
- розмір собаки відповідає новонародженому малюкові – дитині легко обіймати й почуватися захищеною;



- тварина м'яка й приємна на дотик, виготовлена із безпечної та стійкої тканини – малюк відчуває тепло й затишок.

Терапія полягає в тому, що дитина переносить на іграшку свої переживання і страхи та, говорячи від імені собачки, насправді проживає власний досвід, не замикається на своїй психотравмі, розповідає про власні переживання та почуття. У дитини формується досвід розуміння свого стану та потреб, піклування про себе через нового товариша.

Обійми – одна з найбільш дивовижних і доступних речей, які здатні заспокоїти дитину. Обійми знижують рівень стресу, покращують настрій, розслаблюють тіло й нервову систему, дають відчуття захисту, турботи, любові й розуміння. Тому варто застосовувати –Хібукі –унікальна терапевтична іграшка, яка допомагає пережити травму, впоратися з болем, втратами й руйнуваннями, спричиненими російською військовою агресією.

Отже, хібукі-терапія – це саме та практика, що принесе задоволення та допоможе у вирішенні психо-емоційних проблем. Дана терапія – це зцілення засобами творчості та мистецтва, цей підхід включає в себе широкий спектр практик на перетині психології, медицини та мистецтва. Для реабілітації психологічних травм дуже важливо розуміти свої почуття, вміти їх називати, проговорювати це та знаходити в собі ресурс для того, щоб справлятися з цими емоціями. Дитина з фахівцем і другом хібукі проходить усі етапи психоемоційного відновлення.

#### **Список використаної літератури:**

1. Бойчук Ю. Д., Казачінер О. С. Лялькотерапія в роботі з дітьми з особливими освітніми потребами. Педагогіка та психологія, 2020, №. 61, с. 10-18.

2. Федій О.А. Естетотерапія. Навчальний посібник. К.: Центр учбової літератури, 2007. 256с.

3. Федій О. А. Лялькотерапія у професійній діяльності педагога. Постметодика. 2009. № 1. С. 46–50. 14. Федій О. Зарубіжний досвід використання лялькотерапії у роботі з дітьми дошкільного віку. Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний ун-т ім. Г. Сковороди»: наук.-теор. зб. Переяслав- Хмельницький, 2008. Вип. 14. С. 312–316.

4. Хлопоніна Н. Є. Лялькотерапія як метод психологічної корекції. Науковий часопис. Корекційна педагогіка. НПУ імені М. П. Драгоманова. URL: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/23223/1/Khloponina.pdf>

**Оринянська І.О.,** здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини

## **ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ КОНСУЛЬТАНТАМИ ІРЦ ДЛЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ ІЗ ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО- ПЕРЕМІЩЕНИХ СІМЕЙ**

*Війна – це здебільшого каталог грубих помилок,  
який неможливо виправити.*

**Уїнстон ЧЕРЧІЛЬ**

Нажаль, повномасштабне вторгнення російської федерації на територію України абсолютно змінило наше життя. В державі виникли нові виклики та способи реагування на них. Змінились пріоритети кожного українця, а плани звузились до вирішення нагальних проблем, які неодмінно потрібно подолати.

Для більшості українців війна стала найтяжчим випробовуванням у житті, яке змінила кожного з нас. Трансформації зазнали психоемоційний стан, нестабільний економічний добробут, політичні погляди. Під час такого існування в нашого населення присутні шок та розгубленість, але інстинкт виживання спрацював і ми спостерігаємо, що більшість громадян України змінилися. У такий складний для України період історії більшість населення переосмислили свої погляди, оцінки та життя.

Безумовно, війна викликає неабиякий страх та стрес. Найбільшу знервованість в українців викликають втрата близьких (63%), втрата джерела доходу (42%), на третій сходинці – ризик втрати майна та ризик померти під час бойових дій. На жаль, серед емоцій – сум та злість переважають над радістю та натхненням. [4, с.65]

Термін «реабілітація» з'явився лише всередині ХХ сторіччя. В Англії та США після Другої світової війни було розроблено принципи реабілітації, які згодом стали основою концепцій реабілітації хворих та осіб з інвалідністю у різних країнах світу. Реабілітація – це використання різних можливостей для зменшення впливу чинників, що обмежують життєдіяльність людини або призводять до інвалідизації; забезпечення особам із обмеженням життєдіяльності можливості досягти оптимальної соціальної інтеграції. [3, с.87]

В Україні, як і в більшості інших країн, реабілітаційну психологію сприймали багато років лише в контексті розробок, спрямованих на психологічний супровід і реабілітацію осіб з різними порушеннями й, зокрема, в регуляції взаємин між неповносправною людиною і навколишнім світом, а також спортсменів, травмованих під час тренування чи змагань. Сьогодні спектр науково-практичного зацікавлення реабілітаційною психологією суттєво розширився, увібравши в себе такі дисципліни та напрями, як: психологічна реабілітація, психологічна корекція, кризова

психологія, психологія жертви, психологія травмивних подій (зокрема психологія екстремальних ситуацій), психологія стресу тощо. [2, с.34]

Реабілітаційна психологія в структурі галузевих взаємозв'язків. [6, с.11]



Механізм надання практичними психологами безоплатної психологічної допомоги сім'ям із числа ВПО дозволяє залучати широке коло партнерів, що теоретично підвищує рівень охоплення тих, хто потребує психологічної допомоги. За відповідне питання відповідають як державні, так і місцеві органи влади. Передбачається активна залученість приватних надавачів психологічної допомоги. Рівень, на якому особі надаються психологічні послуги, визначається за результатами психологічної діагностики з урахуванням життєвих обставин отримувача послуг та стану його здоров'я, психічного стану (ментального здоров'я). [1, с.21] За відповідним напрямом з перших днів війни працювали консультанти інклюзивно-ресурсних центрів, які в силу своєї компетентності продовжують досі працювати з відповідними верствами населення та надавати фахові та професійні послуги різного спрямування. А саме:

*Психологічна допомога передбачає:*

- діагностику психологічного стану отримувача послуг психометричними методами, які є валідними;
- підтримку та відновлення функціонування особи у фізичній, емоційній, інтелектуальній, соціальній сфері;
- психотерапію психічних та поведінкових розладів та станів, які виникли внаслідок хвороби/травми, участі у бойових діях, надзвичайних ситуацій, полону, відбування покарання тощо;
- психологічну просвіту та інформування, психосоціальну підтримку отримувача послуг та членів його сім'ї.

*Психологічні послуги можуть надаватися у такій формі:*

- індивідуальній – за відсутності сторонніх осіб;

- сімейній – разом із особами, що перебувають у родинних стосунках або проживають однією сім'єю;
- груповій – у групі з іншими отримувачами послуг у складі не більш як 10 осіб. [5,с.32]

Одним із наслідків потрапляння осіб в категорію «вразливих груп» є їхня соціальна ексклюзія (ізоляція). Соціальна ексклюзія визначає стан, коли особи не мають можливості повноцінно брати участь в економічному, соціальному, політичному, культурному житті. Надання підтримки вразливим групам населення варто сприймати як допомогу у переході від стану соціальної ексклюзії до соціальної інклюзії, тобто процесу покращення умов участі в суспільному житті. Допомога здійснюється відповідно до чинників вразливості шляхом надання благ через соціальні, медичні, освітні заходи.

Участь у проєкті «Теоретико-методологічне використання терапевтичної методики Хібукі-терапія у роботі з дитячою травмою». Ізраїльсько-український проєкт направлений на допомогу дітям ВПО та особам які мають симптоми ПТСР. Реалізація проєкту «Кімната терапії іграшкою» , постійно діюча кімната до завершення бойових дій, та при виконанні реабілітаційних функцій поствоєного стану. В основі роботи нашого ресурсного центру є турбота про те, щоб допомогти кожній людині, яка звертається до нас.[7,с.49]

Отже, війна критично відбилась на рівні життя населення та збільшила ступінь вразливості осіб, які перебувають у складних життєвих обставинах. Тому реабілітаційні заходи потрібно проводити за задалегідь для відновлення позитивного ставлення потребуючого (клієнта) до родини, суспільства, життя та попередження формування психічних порушень у клієнта зі схильністю до самоізолювання. Тривала активна психологічна терапія приводить до компенсації психічного стану, що дає можливість тримати під власним контролем остаточні прояви своїх порушень (нозології). На цьому етапі проводять стимуляцію соціальної активності з метою відновлення соціальних зв'язків з оточенням, а також відновлення можливостей та потреб. Реабілітаційні заходи проводяться згідно запитів та бажань.

#### **Список використаної літератури:**

1. Бойко Г. М. Реабілітаційна психологія: посібник [для студ. вищ. навч. закл.] – Полтава: АСМІ, 2010. – 240 с.
2. Горбунова В. В., Карачевський А. Б., Климчук В. О., Нетлюх Г. С., Романчук О. І. Соціально психологічна підтримка адаптації ветеранів АТО: посібник для ведучих груп. Львів: Інститут психічного здоров'я Українського католицького університету, 2016. 96 с.
3. EMDR. Подолання наслідків психотравми: практичний посібник / за ред. Арне Гофмана. Львів: Свічадо, 2017. 259 с.
4. Психологічна реабілітація. Словник професійної термінології для майбутніх фахівців Національної гвардії України (до курсу «Українська мова за професійним спрямуванням») / Уклад.: М.П. Вовк, Р.С. Троцький, В.С.

Молдавчук, О.В. Чуприна, О.А. Блінов, С.І. Шепель; за ред. А.О. Пожидаєва. – К.: НАВС України, 2016. – 156 с.

5. Основи реабілітаційної психології: подолання наслідків кризи. Навчальний посібник. Том 1. – Київ, 2018. – 208 с.

6. Безпека життєдіяльності людини. Надзвичайні ситуації воєнного характеру. URL:[westudents.com.ua/glavy/2641-nadzvichayn-situats-vonnogo-harakteru.html](http://westudents.com.ua/glavy/2641-nadzvichayn-situats-vonnogo-harakteru.html)

*Кушнір Л.В., здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **СУЧАСНА ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ КОНСУЛЬТАНТАМИ ІРЦ З ОСОБАМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ ІЗ ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО-ПЕРЕМІЩЕНИХ СІМЕЙ**

*Головним скарбом життя є не землі, що ти їх завоював, не багатства, що їх маєш у скринях... Головним скарбом життя є здоров'я, і, щоб його зберегти, потрібно багато що знати. (АВІЩЕНА)*

Фізична реабілітація, також фізична терапія ([англ. Physical therapy](#)) — це застосування з лікувальною і профілактичною метою фізичних вправ і природних факторів у комплексному процесі відновлення здоров'я, фізичного стану та працездатності хворих.

Реабілітація – це командна робота. Жоден фахівець окремо не дасть бажаного результату, лише – спільно. Фізична терапія займається визначенням та покращенням якості життя та функціонування в потенційно можливих межах, застосовуючи методи заохочення, профілактики, лікування/втручання і реабілітації. Цей процес спрямований на досягнення фізичного, психологічного, емоційного і соціального добробуту. Фізична терапія передбачає взаємодію між фізичними терапевтами, клієнтами, іншими фахівцями галузі охорони здоров'я, членами родини, доглядачами й громадою в процесі визначення потенційних можливостей відновлення чи дотримання рухових функцій та окреслення мети, використовуючи унікальні знання і навички фізичних терапевтів.

Грунтовні знання фізичних терапевтів про тіло, потреби і можливості його рухового апарату мають ключове значення для здійснення діагностики і втручання. Практичні заходи будуть відрізнятися в залежності від того, з якою метою застосовуватимуться методи фізичної терапії: для пропаганди здорового способу життя, профілактики, лікування/втручання чи реабілітації.

Фізична терапія – це комплекс послуг, які надаються виключно фахівцем з фізичної терапії або під його керівництвом і контролем.

Вона включає в себе обстеження/вивчення, оцінку, діагностування, прогнозування, планування догляду/втручання та повторне обстеження.

**Фізичний терапевт (реабілітолог)** - фахівець, який посідає одне з провідних місць у відновлювальному етапі лікування. Він розробляє методику застосування фізичних вправ, добирає засоби (лікувальна фізична культура, масаж, механотерапія, кінезіотерапія) і форми реабілітації, окреслює та виконує програму подальшого функціонального відновлення і психофізичної дієздатності хворої людини. У випадках інвалідності фахівець із фізичної реабілітації допомагає пацієнту індивідуально виробити нові рухи і компенсаторні навички, психологічно відновитися, адаптуватися до протезів та інших технічних пристроїв і апаратів, тренує пацієнта виконувати цілісні рухові акти, а також допомагає оволодіти новою професією і, таким чином, адаптує потерпілу людину до життя у змінених умовах існування.

**Завданнями фізичної реабілітації є:**

- підвищення функціонального стану і тренуваності організму;
- відновлення фізичних якостей організму;
- формування і вдосконалення постійних компенсацій;
- адаптація до фізичних навантажень побутового і виробничого характеру.

**Принципи фізичної терапії:**

**1.** Ранній початок реабілітаційних заходів. Це допомагає швидше відновити функції організму, попередити ускладнення і у випадку розвитку інвалідності – боротися з нею на перших етапах лікування.

**2.** Безперервність реабілітаційних заходів. Цей принцип є основою ефективності реабілітації, тому що тільки безперервність та поетапна черговість реабілітаційних заходів – запорука скорочення часу на лікування, зниження інвалідності і витрат на відновне лікування.

**3.** Комплексність реабілітаційних заходів.

**4.** Індивідуальність реабілітаційних заходів. Реабілітаційні програми складають індивідуально для кожного хворого чи особи з інвалідністю з урахуванням загального стану, особливостей перебігу хвороби, вихідного рівня фізичного стану, особистості хворого, віку, статі, професії тощо.

**5.** Необхідність реабілітації у колективі. Фізична реабілітація розглядає людину у взаємозв'язку з довкіллям (і живим, і неживим), тому бажано, щоб пацієнт проходив реабілітацію або ж у звичному тренувальному середовищі, або ж у середовищі пацієнтів, які мають такі ж рухові дисфункції.

**6.** Етапність. Важливе значення є складання програми реабілітації для кожного клієнта з урахуванням сильних сторін.

Фізична реабілітація після травм (поранень) потребує тривалого часу, який може тривати від 1-2 до 5-6 місяців і більше, в залежності від важкості. Дане реабілітаційне лікування спрямоване на відновлення організму після завершення гострого періоду та часто дозволяє уникнути первинної інвалідності чи перешкодити подальшому погіршенню стану.

Адже наслідки поранень (від народження) тривала прикутість до ліжка з обмеженням рухливості призводять до атрофії та ослаблення м'язів, формуються контрактури, які не дають можливості повноцінно рухатись. Завдяки сучасним методикам та експертам з-за кордону, особи, які мають порушення опорно-рухового апарату мають можливість отримувати висококваліфіковані послуги з новітніми системами реабілітації - ерготерапії (відновлення втрачених рухових навичок у побуті), кінезотерапії (метод лікування рухом та навантаженнями), зали ЛФК з тренажерами та інші.

Види реабілітації:

1. *Ігрова реабілітація*. Нещодавно в Україні з'явилися спеціальні кабінети інтерактивної реабілітації Iгex - канадська реабілітація відбувається в ігровій формі: футбол, волейбол, парашут. В ході реабілітації клієнт бачить себе на екрані героєм спортивної гри, де за правильні рухи дають бали, а система імітує рухи, вона змушує людину згадати, як працює його рука, нога. Особа грає, гра відволікає її від больового синдрому й дає можливість розробити суглоби та сформувати новий руховий стереотип.

2. *Психологічна реабілітація*. Система заходів, спрямованих на відновлення, корекцію психологічних функцій, процесів, якостей, властивостей особистості, створення сприятливих умов для її розвитку та утвердження. Учасники терапії проходять адаптований період після пережитих страхів, стресів. Дана реабілітація є однією з головних, діючих можливостей вивести людину з важкого психологічного стану, в мережах Internet існує безліч пабліків, що надають допомогу онлайн, безкоштовно й анонімно.

3. *Дружня реабілітація* – різновид соціальної та психологічної реабілітації, але допомогу надають ті особи, у яких однакові порушення. До прикладу: людина, яка втратила ногу, надає допомогу пацієнту, який також нещодавно втратив ногу тощо. Тому спілкування наявне як індивідуальне, так і групове, в залежності від важкості психологічного стану. Таким чином спілкування в групах відбувається з позиції рівноти, а саме друга, товариша, з яким схожі травми, а не з позиції лікаря і хворого.

4. *Родинна реабілітація*. Реабілітація, яка працює з великою швидкістю. Дружня, любляча, згуртована сім'я – це той важіль, який допомагає повернутися до звичного життя, кожного члена родини.

5. *Енімал реабілітація (каністерапія)* – терапія за допомогою спеціально навчених для цього собак. Терплячі хвостаті лікарі, після відповідного дресирування здатні витягти людину з депресії, подолати страхи, перебороти апатії та відмовитись від настирних суїцидальних спроб. Крім собак застосовують також зараз для реабілітації бійців коней і навіть бджіл. Їзда вверх на конях відволікає і дозволяє забути жахливі події в житті. Сон на ліжку, під яким стоїть бджолиний вулик, знімає стрес, покращує самопочуття, заспокоює на довгий час.

6. *Соціальна реабілітація* – це система заходів, яка спрямована на відновлення морального, психічного та фізичного стану осіб, їх соціальних функцій, приведення індивідуальної чи колективної поведінки у

відповідність до загальновизнаних суспільних правил і норм. Але необхідно пам'ятати, що соціальна діяльність клієнтів найбільше залежить від їхньої самооцінки, яка виступає важливим регулятором поведінки. Адекватність самооцінки загалом залежить від соціальної зрілості індивіда, його життєвого досвіду. Тому застосовуємо у своїй діяльності: арттерапію, бібліотекотерапію, ізотерапію, музикотерапію, гарденотерапію тощо.

**7. Освітня терапія.** Продовжувати навчання – це дієвий спосіб переключитися та отримати відповідну освіту (освіти), які колись були мріями. Виходить, немає чого соромитися того, що колись не встиг здобути вищу освіту або другу вищу, а часом і середньої хтось не має. Існує безліч курсів та освітніх програм, які нададуть можливість отримати більше можливостей у житті.

**8. Бізнес реабілітація.** Відповідна реабілітація надає можливість переосмислити своє життя, і розпочати свою справу. Наша держава зараз допомагає людям, які бажають відкрити власну справу, які бажають зробити світ кращим. На це є різні грантові програми, проєкти – як всеукраїнські так і міжнародні.

Отже, фізична реабілітація разом вирішує низку складних ситуацій, які склалися у житті клієнта. Методи фізичної реабілітації не тільки ефективні, але й значно дешевші проти відомих методів і засобів лікування, які допоможуть та є актуальними в теперішньому сьогодні.

Таким чином, реабілітація – це суспільно необхідне функціональне і соціально-працеспрямоване відновлення у клієнтів, що здійснюється комплексним проведенням медичних, психологічних, професійних та ін. заходів, за допомогою яких можна відновити здоров'я пацієнта й повернути потерпілих до звичайного життя та праці відповідно його стану.

#### **Список використаної літератури:**

**1.** Основи реабілітації, фізичної терапії, ерготерапії : [підручник / кол. авт.: Л.О. Вакуленко, В.В. Клапчук, Д.В. Вакуленко та ін.] ; за заг. ред. Л.О.Вакуленко, В.В. Клапчука. Тернопіль : ТДМУ : Укрмедкнига, 2018. 372 с. ISBN 966-673-307-1.

**2.** Фізична реабілітація осіб з особливими потребами / К. С. Яримбаш, О. Є. Дорофєєва, О. С. Афанасьєва. Д. : Журфонд, 2017. 215 с. ISBN 966-934-122-8.

**3.** Фізична реабілітація в травматології : монографія / В. М. Мухін. - Вид. 2-ге, перероб. і допов. - Львів : ЛДУФК, 2016. - 399 с.

**4.** Основи фізичної реабілітації : [навч. посіб. для студ. вищ. мед. навч. закл. I—III рівнів акредитації] / А. М. Порада, О. В. Солодовник, Н. Є. Прокопчук. Вид. 2-ге. К. : Медицина, 2008. 246 с. ISBN 966-8144-26-0

**5.** Основи фізичної реабілітації / Гері Окамото // Перекл. з англ. Львів: Галицька видавнича спілка, 2002. 294 с.

**6.** Тлумачний словник термінів і словосполучень фізичної реабілітації / О. А. Мерзлікіна, О. В. Гузій. Львів, 2002. - 48 с. (Серія "Сучасні словники України"). С.41.



*Жданова Олександра, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ**

В умовах нашого сьогодення зустрічається все більше дітей із заїканням. Як зазначає А. І. Кравченко, заїкання є одним із найскладніших мовленнєвих розладів, що приховує ще багато нерозв'язаних проблем. Проблему заїкання можна вважати однією з найбільш давніх в історії розвитку вчення про розлади мовлення [2].

22 жовтня – Міжнародний день розповсюдження інформації про заїкання. За даними International Stuttering Association [1], приблизно 1% відсоток людей в усьому світі страждає на заїкання, тобто 3 млн осіб. З них 80% – чоловіки, і 20% – жінки. Це мовленнєве порушення характеризується частим повторенням слів або звуків, зупинками, а також, нібито нерішучістю в мовленні.

На логопедичних заняттях із заїкуватими дітьми різних вікових категорій, фахівцями використовуються загальноприйняті в навчальному процесі посібники, технічні й специфічні засоби навчання, спрямовані безпосередньо на корекцію неправильного мовлення, обов'язкововраховуючи вікові та індивідуальні особливості дитини.

Використання інформаційних та мультимедійних технологій як дидактичних засобів використовується з багатофункціональною метою, а саме: підвищення інтересу до самого процесу виконання завдання, підвищення мотивації дітей, дає змогу значно підвищити ефективність будь-якої діяльності, яку потрібно виконати на шляху до досягнення результату.

Перспективним напрямком в логопедичній роботі, особливо в умовах дистанційного навчання з використанням ІКТ є інтерактивні презентації. Саме використання інтерактивних презентацій стає ключовим в організації корекційно-логопедичної роботи в дистанційному режимі з дітьми дошкільного віку. Оскільки під час взаємодії з таким матеріалом, дитина отримує відклик майже на кожну свою дію, що безумовно підвищує активність дитини на занятті, заохочує її до роботи [4].

В мультимедійній презентації є можливість реалізувати всі частини логопедичного заняття, а саме: дихальної гімнастики, артикуляційної гімнастики, автоматизація звуку в складах, словах та реченнях, диференціація акустично близьких звуків, розвиток фонематичного слуху, орієнтація у просторі, розвиток уваги, пам'яті, розумової діяльності, зорового гнозису, мислення, логічних операцій, навичок словотворення та словозміни, формування просодичної сторони мовлення, засвоєння лексичних тем, проведення гімнастики для очей тощо.

Використання на заняттях з дітьми мультимедійних презентацій дає можливість оптимізувати педагогічний процес, індивідуалізувати навчання дітей з різним рівнем пізнавального розвитку і значно підвищити ефективність педагогічної діяльності. Мультимедійна презентація – незручний і ефективний спосіб представлення інформації за допомогою комп'ютерних програм [3].

Логопеду варто пам'ятати, що працюючи з презентаціями потрібно поєднувати різні форми роботи і завдання для дитини.

Варто зазначити, що сучасні логопеди-практики активно використовують універсальні презентації, які можна використовувати на будь-якому етапі логопедичної корекції, на будь-який звук та корекційну мету. Фахівці самостійно підлаштовують презентацію відповідно до свого заняття, накладаючи той мовленнєвий матеріал, який потрібен для ефективної корекційної роботи з дітьми із заїканням в даний момент.

Переважно презентації для логопедичних занять створюються у форматі квестів, пригодницьких ігор-подорожей, детективних чи пошукових історій або ж в тематиці улюбленого мультфільму дитини, з улюбленим персонажем чи іграшкою, що в свою чергу підвищує мотивацію та цікавість до логопедичного заняття в цілому.

Отже, ми спостерігаємо, що застосування мультимедійних презентацій у корекційній роботі при заїканні дітей дошкільного віку є ефективним та має безліч переваг. Структура корекційної роботи не змінюється, а за рахунок інноваційності та новизни підвищує інтерес та мотивацію дитини, що свідчить про справді швидку та результативну корекційну роботу.

Крім того, якщо врахувати сучасні реалії, то в умовах дистанційного навчання використання мультимедійних презентацій стає одним з головних інструментів роботи вчителя-логопеда, адже дозволяє провести майже повноцінне логопедичне заняття, з використанням доступної наочності та активним, пізнавальним включенням дитини у процес.

#### **Список використаної літератури:**

- 1) International Stuttering Association URL: <https://www.isastutter.org/> (дата звернення 21.09.2023р.)
- 2) Кравченко Анатолій Іванович. «З історії питання клініко-фізіологічної характеристики заїкання.» (2014).
- 3) Приходько Тетяна Леонідівна, and Надія Миколаївна Счастлівцева. «Використання мультимедійних технологій на логопедичних заняттях.» (2017).
- 4) Рібцун Ю. В. Дошкільнятко: корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми із фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. Посіб.

*Горенко Лілія, здобувачка вищої освіти факультету дошкільної та спеціальної освіти Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

*Дука Тетяна, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки розвитку дитини Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЄВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ**

Особливої значущості в сучасній логопедії набуває проблема складного дефекту, коли порушення мови супроводжуються іншими відхиленнями психічного розвитку. У зв'язку з цим, однією з актуальних проблем логопедії є проблема порушень мови та їх корекції у дітей з інтелектуальною недостатністю, зокрема у дітей із затримкою психічного розвитку. Типовими ознаками затримки психічного розвитку є: низький рівень пізнавальної активності, відмежований і не відповідний віку дитини запас знань та уявлень про навколишню дійсність, недостатня саморегуляція своєї діяльності та поведінки. У більшості дітей із затримкою психічного розвитку відзначається низька сформованість функцій довільної уваги, пам'яті та інших вищих психічних функцій.

Затримка психічного розвитку (ЗПР) – це психолого-педагогічне визначення одного з поширених відхилень у психофізичному розвитку дітей. Поняття «затримка психічного розвитку» вживається стосовно дітей із слабо вираженою органічною недостатністю центральної нервової системи. У цих дітей немає специфічних порушень слуху, зору, опорно-рухового апарату, мови, вони не є розумово відсталими [1]. Однак діти мають стійкі труднощі в навчанні. При цьому в першу чергу фахівці звертають увагу на помітне відставання від однолітків у розвитку у них пізнавальної діяльності та емоційно-вольової сфери при щодо збережених інтелектуальних здібностей.

Термін «затримка» наголошує на тимчасовому характері невідповідності рівня психічного розвитку віку. Чим раніше створюються відповідні умови навчання, виховання та розвитку дітей даної категорії, тим швидше долається тимчасовий характер відставання в розвитку.

У дітей старшого дошкільного віку із ЗПР переважають роз'єднані, а не узагальнені знання, пов'язані в здебільшого з певною ситуацією. Також поняття, що використовують такі діти, небагаті за змістом, часто неправильно осмислюються і розуміються. Таким чином, за рівнем своїх знань діти з ЗПР не готові до шкільного навчання, оволодіння шкільною програмою.

Для діяльності дитини із ЗПР характерні:

- мала значимість зразка та низький рівень самоконтролю при виконанні завдання (дуже швидко оглядає зразок, не звіряється з ним під час

виконання завдання, і після завершення також, зразок не приваблює до себе увагу навіть за умови незадовільного виконання завдання);

- відсутність цілеспрямованості у роботі (хаотичність дій, невміння підкорити свою діяльність єдиної мети, обміркувати хід виконання роботи);
- низька продуктивність діяльності (навіть у сюжетно-рольовій грі недостатньо творчих елементів);
- порушення або втрата програми діяльності;
- яскраво виражені труднощі в окресленні діяльності, які іноді набувають форми грубої невідповідності мови та дії.

Сензитивним періодом для розвитку зв'язного мовлення, що сприяє становленню інтелектуальних функцій мови, є старшим дошкільний вік. У процесі розвитку зв'язного мовлення у дітей починає формуватися словесно-логічне мислення. Водночас розвиток зв'язного мовлення залежить від сформованості пізнавальних процесів, вміння спостерігати, порівнювати та узагальнювати явища навколишнього життя.

Рівень мовного розвитку тісно пов'язаний з інтелектом і відображає як загальний розвиток дитини, так і рівень його логічного мислення. Відділення мови від безпосереднього практичного досвіду відбувається у дошкільному віці. У старшому дошкільному віці мовна діяльність удосконалюється в кількісному та якісному відношенні. Збільшується кількість складнопідрядних та складносурядних речень [2, с. 58].

Велика кількість дослідників дітей із ЗПР зазначають, що до відхилень у мовному розвитку при збереженні аналізаторах належить:

- низький рівень пізнавальної активності цих дітей, незріла мотивація до навчальної діяльності;
- низька здатність до прийому та переробки інформації, недостатній рівень сформованості операцій аналізу, порівняння та синтезу.

Особливо точно можна простежити тісний зв'язок мовлення та інтелектуального розвитку дітей, яке служить формуванню зв'язної мови, які будуть притаманні змістовність, логічність, доступність і зрозумілість для повноцінного спілкування, побудови повного висловлювання. Для цього необхідне чітке уявлення об'єкта історії, предмета, подій. Необхідно вміти виділяти основні властивості та якості предмета, встановлювати причинно-наслідкові, тимчасові та інші зв'язки.

Діти із затримкою психічного розвитку використовують у своїй промові слова без розуміння їх смислового навантаження. Для цих дітей характерна неповноцінність не лише спонтанної мови, а й відбитої мови, несформованість закономірностей рідної мови, що регулюють правильність побудови значущих мовних відрізків, і навіть недостатність словотворчих процесів.

А. Колупаєва у спеціальних дослідженнях внутрішнього програмування зв'язного тексту зазначає, що у дітей із ЗПР семантичний компонент структурування тексту перебуває на нижчому рівні на відміну від норми, але перевищує рівень дітей із розумовою відсталістю [3, с. 84].

Таким дітям доступна простота діалогічного мовлення, і, навпаки, монологічне мовлення становить труднощі. Дитина із ЗПР, яка отримала завдання переказати зміст тексту, насамперед намагатиметься відтворити зміст тексту максимально докладно з максимальною точністю. Однак слова, які збереглися в пам'яті тільки для цієї мети, потім дуже швидко «зникають», не входячи до активного словника. Варто сказати, що не повністю сформована ігрова активність дітей із ЗПР також негативно впливає на розвиток нових форм мови.

Експресивне мовлення характеризується бідним словниковим запасом (рідко зустрічаються прикметники, прислівники, звужений дієслівний словник), порушеною звуковимовою, недостатньо сформованою лексико-граматичним строем мови, наявністю аграматизмів, частіше морфологічного характеру, дефектами апарату артикулятора.

Отже, несформованість з'язного мовлення у старших дошкільнят із затримкою психічного розвитку пов'язана з недостатньо розвинутою пізнавальною діяльністю та її активністю, особливостями їх психофізичного розвитку.

#### **Список використаної літератури:**

1. Войтко В.О. Навчання і виховання дітей з особливими освітніми потребами: сучасні підходи: навчально-методичний посібник. Кропивницький: КЗ «КОІППО Імені Василя Сухомлинського». 2016 48 с.

2. Кондратенко Л.О. Діти з затримкою психічного розвитку: характеристика, особливості психологічного супроводу: метод. реком. Суми: РВВ КЗ Сумський ОІППО, 2015. 209 с.

3. Колупаєва А.А. Діти з особливими потребами та організація їх навчання. Київ: АТОПОЛ, 2011. 273 с.

*Мироненко Анна, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

*Дука Тетяна, кандидат педагогічних наук,  
доцент кафедри психології та педагогіки  
розвитку дитини Уманського державного  
педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ**

Важливою умовою формування якісно нового суспільства є розвиток успішної, продуктивної, толерантної особистості. Ця мета має бути пріоритетною у всіх сферах життєдіяльності людини, але в першу чергу, це стосується освіти, оскільки важливі моральні цінності закладаються саме в дитинстві у взаємодії з іншими людьми. В сучасній системі освіти варто

використовувати нові педагогічні системи, які спрямовані на реалізацію прав громадян та формування в них високих моральних якостей, на що й спрямована інклюзивна освіта. Першим аспектом такої підтримки є універсальний дизайн та розумне пристосування освітнього простору, адже саме сприятливі умови навчання полегшують адаптацію таких дітей у класі, перешкоджають виникненню соціальних та комунікативних бар'єрів між всіма учасниками освітнього процесу.

Згідно з Законом України «Про освіту», розумне пристосування освітнього простору – «це запровадження, якщо це потрібно в конкретному випадку, необхідних модифікацій і адаптацій з метою забезпечення реалізації особами з особливими освітніми потребами конституційного права на освіту на рівні з іншими особами», а універсальний дизайн у сфері освіти розуміється як «дизайн предметів, навколишнього середовища, освітніх програм та послуг що забезпечують їх максимальну придатність для використання всіма особами без необхідної адаптації чи спеціального дизайну» [3].

Отже, у школі мають бути створені необхідні умови для безперешкодного отримання освітніх послуг дитиною з особливими освітніми потребами залежно від нозології, кожна з яких має свої особливості. Реалізація таких умов можлива за командної роботи компетентних фахівців.

Відповідно до «Примірного Положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» (Наказ Міністерства освіти і науки України № 609 від 08.06.2018 р.) до складу Команди супроводу дитини з ООП у закладі загальної середньої освіти входять:

*постійні учасники:* директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний керівник), вчителі, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), вчитель-реабілітолог та батьки або законні представники дитини з ООП тощо;

*залучені фахівці:* медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо [2]. Вони спільно розробляють індивідуальну програму розвитку для дитини та постійно проводять моніторинг досягнень учня з особливими освітніми потребами.

Кожен член команди супроводу несе свою відповідальність за якість навчання учня з ООП та виконує певні функції: батьки дитини несуть відповідальність за виховання дитини в сім'ї, адміністрація закладу забезпечує необхідні умови навчання, вчителі та асистенти вчителя безпосередньо провадять освітню діяльність, асистент дитини супроводжує її у закладі, а практичний психолог, логопед та вчитель-дефектолог – здійснюють корекційно-розвиткову роботу.

В інклюзивному класі можуть навчатися не більше трьох осіб з ООП однакової нозології, але посада асистента вчителя може бути лише одна на клас. Метою діяльності асистента вчителя є «допомога вчителю в забезпеченні особистісно зорієнтованого, індивідуального підходу в

освітньому процесі, зокрема у створенні індивідуальної програми розвитку для дитини з особливими освітніми потребами» [2, с. 27].

В умовах Нової української школи створено нове освітнє середовище, оснащене багатьма технічними засобами (інтерактивна дошка, мультимедійні проектори, планшети тощо), що допоможе охопити більшість технологій для просвіти педагогів та сприятиме психологічній підтримці для них.

Вагомий внесок в успішність реалізації якісної інклюзивної освіти вносить робота практичного психолога з батьками, оскільки більшість часу діти знаходяться в сім'ї. Виховання такої дитини впливає на стосунки батьків між собою та з дитиною, мати та батько переживають велику кількість стресів, пов'язаних з вихованням дитини з особливостями розвитку: власні переживання та невпевненість у своїх силах, страх майбутнього, зміна умов життя, неприйняття оточуючих, труднощі у спілкуванні з іншими людьми тощо. Багато уваги практичний психолог закладу приділяє корекційно-розвитковій роботі з дітьми з особливими освітніми потребами, метою якої є корекція розвитку дитини, зняття емоційного напруження, формування навичок саморегуляції та самоконтролю [1, с. 74].

Проводячи корекційно-розвиткові заняття, психолог має враховувати такі аспекти: всі види сприймання потребують розвитку, але найбільшу увагу слід приділити зоровому та слуховому, оскільки завдяки ним розвиваються вищі психічні функції; мислення та мовлення розвивається тоді, коли розвивається сприймання, що забезпечує виникнення нових знань про навколишній світ; особливу увагу слід приділити формуванню працездатності у дитини, вміння зосереджувати увагу на завданні та цілеспрямовано працювати [4, с. 19].

#### **Список використаної літератури:**

1. Кочерга О. Розвиток психологічної компетентності вчителя початкової школи. *Рідна школа*. 2013. № 11. [Електронний ресурс]. URL: [https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3247/1/Cocherga\\_O.pdf](https://elibrary.kubg.edu.ua/id/eprint/3247/1/Cocherga_O.pdf). (Дата звернення 01.10.2023).

2. Лобода О. М. Організація роботи практичного психолога з дітьми з особливими освітніми потребами. *Вісник Навчально-наукового інституту педагогіки і психології*. Суми, 2011. №4. С. 15-22.

3. Марухина І. В. Аспекти аналітичної діяльності працівника психологічної служби: методичні рекомендації. Суми, 2011. 30 с.

4. Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти: наказ МОН України №609 від 08.06.2018 [Електронний ресурс]. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/rada/show/v0609729-18> (Дата звернення 01.10.2023).

*Галіч 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 Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

### **КОРЕКЦІЯ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ З ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЮ ДИЗАРТРИЄЮ ЗАСОБАМИ ІГРОТЕРАПІЇ**

Аналіз останніх статистичних даних в Україні, вказує на тенденцію до зростання кількості дітей з дизартричними розладами, що пов'язано не лише з реаліями сучасного життя, але й з недостатньо ефективною корекційною логопедичною роботою в цьому напрямку. Саме тому проблема корекційного впливу на розвиток мовлення у дітей з псевдобульбарною дизартрією, залишається однією із найбільш складних і недостатньо вирішених.

Дизартрія як складна мовленнєва патологія інтенсивно вивчається та висвітлюється у теоретичному та практичному аспектах у вітчизняній та світовій науковій літературі. Наукова розробка проблеми дизартрії в логопедії пов'язана з іменами відомих неврологів, психіатрів, психологів, педагогів, нейрофізіологів (Grewel, Darley, Aronson, Brown, О.М.Винарська, О.М.Мастюкова, Л.М.Шипіцина, І.І.Мамайчук, І.І.Панченко, Л.В.Лопатіна, О.Ф.Архіпова, Л.І.Белякова, Н.М.Волоскова, В.В.Тарасун, М.К.Шеремет, Н.Г.Пахомова та ін.).

Структура дефекту при дизартрії в спеціальній літературі представлена як порушення всієї вимовної сторони та немовленнєвих процесів (загальної, дрібної моторики, просторових уявлень, мислення, волі тощо). З огляду на це, діти з дизартрією є складним об'єктом наукових досліджень у галузі логопедії, логопсихології та інших суміжних наук.

Подолання дизартрії є однією із актуальних проблем сучасної логопедії, що спричинено, з однієї сторони, значною розповсюдженістю цієї форми мовленнєвої патології у дитячому віці (понад 30% дітей логопатів), з іншої – тяжкістю даного дефекту та складності корекційної роботи з даною категорією дітей. Масштабність та складність зазначеної проблеми обґрунтовує необхідність здійснення комплексного дослідження мовленнєвого розвитку дітей з дизартрією на якісно новому рівні, використовуючи диференційну діагностику та корекцію порушень мовлення у дітей з різними формами дизартрії.

Станом на сьогодні, дослідники в пошуках ефективних засобів корекції мовленнєвого розвитку, зокрема, нетрадиційних та інноваційних методів. Нетрадиційні корекційні методики розкривають широкий спектр здібностей дитини, а використання методів і технології сучасних терапій об'єднує терапевтичні фактори невербальної експресії з вербальною взаємодією, що значно покращує ефективність корекційного впливу. Найбільш вдало можна



поєднати використання арт-терапевтичних методик, інформаційно-комп'ютерні технології та ігрових технологій у різних варіаціях, які дозволяють створювати невимушені ситуації спілкування, максимально мотивувати дитину для спільної діяльності, в звичній для неї ігровій формі, розширити спектр корекційного спрямування, застосовуючи сучасні комп'ютерні технології.

Науково-теоретичні засади та принципи побудови методик корекційно-логопедичної роботи з формування звуковимови у дітей з псевдобульбарною дизартрією засобами ігротерапії базуються на комплексному підході до розвитку мовлення, що враховує особливості цього захворювання та потреб кожної окремої дитини. Основні принципи включають у себе безліч компонентів, які варто розглядати системно: індивідуальний підхід, комплексність, ігрову форму, позитивну мотивацію, ефективне використання ресурсів, системність, поступовість та повторення, систематичність, диференціація завдань, співпрацю з батьками.

Опираючись на ці принципи та використовуючи методики ігротерапії, логопед може створити ефективну методику корекційно-логопедичної роботи з формування звуковимови у дітей з псевдобульбарною дизартрією. У процесі корекційної роботи, варто працювати над усіма основними напрямками з розвитку звуковимови дітей з псевдобульбарною дизартрією, до яких відносяться: розвиток артикуляційної моторики, тренування звуковимови, розвиток фонематичного сприймання, робота над будовою слова, розвиток граматичних навичок, вдосконалення комунікативних вмінь, розширення словникового запасу, розвиток мовної самосвідомості, підтримка через ігровий процес та адаптація до реальних ситуацій спілкування.

Отже, аналіз літератури та наукових праць показав, що в сучасних умовах необхідно різносторонньо вивчити вплив засобів ігротерапії у процесі корекції звуковимови у дітей з псевдобульбарною дизартрією, розробити ефективні корекційно-розвиткові програми та впроваджувати їх у логопедичній роботі, враховуючи індивідуальні можливості дитини і стан розвитку сучасних технологій.

#### **Список використаної літератури:**

1. Голуб А. Актуальні проблеми діагностики та корекції мовлення при різних формах дизартрії у дітей старшого дошкільного віку. *Науковий часопис НПУ імені М.П. Драгоманова. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. 2022. Т. 19, № 43. С. 46–49.
2. Інноваційні технології в логопедичній роботі : навч.-метод. посіб./ ред.: О. Потапенко, Н. Січкачук. Умань: Ум. ДПУ ім. Павла Тичини, 2015. 124 с.
3. Рібцун Ю. Учні початкових класів із тяжкими порушеннями мовлення: навчання та розвиток : навч.-метод. посіб. Львів : Світ, 2020. 264 с.
4. Шавкуненко М. Корекція дизартричних розладів у дітей старшого дошкільного віку. *Актуальні питання корекційної та інклюзивної освіти* : зб. наук. пр. / ред.: Ю. Бойчук, Т. Маркіна, Л. Перетяга. Харків, 2020. С. 342–346.

*Білан Валентина, кандидат педагогічних наук, доцент кафедри спеціальної та інклюзивної освіти Уманського державного педагогічного університету імені ПавлаТичини*

## **КОМАНДА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДИТИНИ З РАС В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ**

Одним з основних напрямів реформування сучасної системи освіти є створення умов для повноцінного залучення в освітній простір та успішної соціалізації дітей з обмеженими освітніми потребами здоров'я (ООП). Важливим кроком у цьому процесі стало прийняття Закону України «Про освіту», у межах якого законодавчо визначено статус учня з ООП і необхідність створення спеціальних освітніх умов навчання для осіб з ООП. Також законодавчо закріплено право батьків на вибір форми освіти для їх дитини, включно з інклюзивним навчанням.

Особливу групу дітей з ООП складають діти з розладами аутистичного спектру. Розлади аутистичного спектру (далі – РАС) відносяться до первазивних порушень, тому побудова освітнього середовища для таких дітей вимагає врахування ряду взаємопов'язаних факторів, які визначаються їх особливостями (А. Колупаєва [1], Л. Лавріненко [2], Г. Соколова [4]).

Питання про організацію освіти і соціалізації дітей з РАС у закладах загальної середньої освіти нині стоїть особливо гостро, зокрема й тому, що кількість дітей з РАС, які навчаються в школах, постійно збільшується (Н. Тертична [5]). Унаслідок чого виникають запити як педагогічної практики, так і батьківської громадськості.

Відомо, що ефективність освітнього процесу в інклюзивному класі значною мірою залежить від скоординованості дій різнопрофільних фахівців (вчителів, соціального працівника, дефектолога, медичного працівника, психолога, асистента вчителя, реабілітолога, батьків та ін.), які входять до складу команди психолого-педагогічного супроводу. Діяльність якої визначається наказом МОН «Про затвердження Примірного положення про команду психолого-педагогічного супроводу дитини з особливими освітніми потребами в закладі загальної середньої та дошкільної освіти» (№ 609 від 08.06.2018).

Психолого-педагогічний супровід дитини з особливими освітніми потребами в інклюзивному закладі – це взаємоузгоджена комплексна діяльність команди фахівців та батьків дитини, спрямована на створення необхідних умов, що сприяють розвитку особистості дитини, засвоєнню нею знань, умінь і навичок, успішній адаптації, її самореалізації та інтеграції в соціум.

Команда супроводу має постійних учасників (директор або заступник директора з навчально-виховної роботи, вчитель початкових класів (класний

керівник), вчителі, асистент вчителя, практичний психолог, соціальний педагог, вчитель-дефектолог (з урахуванням освітніх потреб дитини з ООП), реабілітолог та батьки або законні представники дитини з ООП тощо) та залучених фахівців (медичний працівник закладу освіти, лікар, асистент 23 дитини, спеціалісти системи соціального захисту населення, служби у справах дітей тощо). [3,45].

Тому, командний підхід є однією з основних вимог до організації навчання учнів з РАС у школі. У команді фахівці розробляють єдину лінію поведінки з дитиною, загальні правила і вимоги. Участь у роботі сімейного психолога дозволяє також узгодити дії фахівців і батьків, виробити загальну систему вимог і правил удома та в школі. У результаті дитині стає легше зрозуміти ці вимоги, оскільки вони не суперечать одна одній, і звикнути до них.

При оптимальній організації корекційної роботи фахівці спільно підбивають підсумки діагностики та вирішують, які актуальні завдання розвитку будуть вирішуватися на індивідуальних заняттях з дефектологом, психологом, логопедом, а які – у класі, у гуртках тощо. Якщо над певною проблемою працює більше одного фахівця, потрібен постійний діалог, щоб програми корекції не входили в суперечність, натомість взаємно доповнювали одна одну. Також фахівці дають рекомендації вчителю щодо організації уроків з урахуванням індивідуальних особливостей дітей: можливі форми участі дитини в уроці, допоміжні засоби, особливості мотивації тощо. У результаті стає можливим вироблення єдиної стратегії комплексного впливу як на фронтальних, так і на індивідуальних корекційно-розвивальних заняттях.

Під час навчального експерименту ми виявили, що навчання учня з РАС у закладі загальної середньої освіти доцільно починати в корекційних класах малої наповнюваності з подальшим переходом учня з РАС в інклюзивний клас. Таке навчання може проходити в кілька етапів: адаптаційно-діагностичному, змістово-організаційному, результативно-рефлексивному.

Проте і на адаптаційно-діагностичному етапі для всіх дітей необхідна соціальна інтеграція в школі. Після закінчення адаптаційно-діагностичного етапу в учнів з РАС формуються основи навчальної поведінки, а взаємодія і спілкування з дітьми і дорослими стає більш адекватною соціальним нормам.

З нашого досвіду, не всі діти з РАС можуть продовжувати навчання в інклюзивному класі навіть після навчання в корекційному класі. Найчастіше основними причинами є серйозні інтелектуальні або поведінкові проблеми, вирішення яких неможливо в умовах школи. Таким учням доцільно продовжувати навчання в системі спеціальних шкіл (спеціальні корекційні школи для дітей з інтелектуальними порушеннями, для дітей з важкою мовною патологією та ін.). Ті учні, які після корекційного етапу можуть навчатися в режимі повної інклюзії, повинні переходити в звичайні класи і вчитися за загальним розкладом разом з нормально розвиненими дітьми з обов'язковим супроводом тьютора.

Одним із запропонованих нововведень було використання спеціалізованої системи моніторингу, що дозволило адаптувати систему оцінювання так, щоб, з одного боку, діти з РАС могли досягти результатів і продемонструвати знання з предметів, що вивчаються, а з іншого боку, дозволяла своєчасно вживати заходів для усунення прогалин.

Також у процесі навчального експерименту виявилось, що командний підхід є однією з основних вимог до організації навчання учнів з РАС у школі. Тільки його використання дає можливість розробити єдину стратегію комплексного впливу на дітей з РАС як на уроках, так і на фронтальних та індивідуальних корекційно-розвивальних заняттях. Важливо, щоб у команду входила достатня кількість фахівців для забезпечення комплексного і системного корекційно-розвивального впливу.

Проведене дослідження є перспективним і дозволяє продовжити роботу у напрямі розробки спеціалізованих методів, технологій і форм навчання учнів з РАС на рівні початкової та основної освіти.

#### **Список використаної літератури:**

1. Колупаєва А., Таранченко О. Діти з особливими потребами в загальноосвітньому просторі: початкова ланка: путівник для педагогів: навч.-метод. посіб. К.: АТОПОЛ. 2010. 96 с.
2. Лавріненко Л. І. Школа для кожного (окремі аспекти інклюзивної освіти): навч.-метод. посіб. для керівників закладів освіти, учителів та вихователів ЗДО, ГПД, шкіл-інтернатів, методистів. Чернігів: Чернігівський національний технологічний університет (ЧНТУ), 2017. 168 с.
3. Організація інклюзивного навчання дітей з особливими освітніми потребами в умовах нової української школи: [навчально-методичний посібник] / Укл. Л.І. Чопик – Вінниця КВНЗ «ВАНУ», 2019. – 39 с.
4. Соколова Г. Б. Теоретико-методичні засади психологічного супроводу школярів із синдромом Дауна: дис. д-ра психол. наук: 19.00.08. Київ, 2019. 474 с.

*Бойченко Юлія, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

## **ДО ПРОБЛЕМИ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ**

В умовах зміни парадигмальних проєкцій зростає роль майбутнього вихователя як прикладу соціально-педагогічно доцільних способів взаємодії з оточуючими та безпосереднього організатора гуманістичного виховного середовища в інклюзивному освітньому просторі, в якому він взаємодіє з дитиною з особливими потребами, дитячим колективом, батьками вихованців. Тому перехід від усвідомлення необхідності завдань гуманізації

виховання в інклюзивному освітньому просторі до практичного освоєння цінностей розвитку особистості ми пов'язуємо з переорієнтацією змісту підготовки майбутніх вихователів на принципах гуманістичної парадигми, у якій центральною є проблема педагогічної толерантності.

Інтеграція дитини з особливими освітніми потребами в середовище загальноосвітнього навчального закладу – це двосторонній процес, що полягає у включенні дитини з особливостями психофізичного розвитку в систему навчально-виховної роботи дошкільного навчального закладу шляхом її адаптації до толерантного середовища та створення оптимальних умов у закладі, що відповідають потребам і можливостям дитини. [1, 4]. Продуктивність освітньої інклюзії в значній мірі залежить від кваліфікації кадрів. Головний організатор педагогічного процесу в толерантному інклюзивному середовищі у дошкільному навчальному закладі є вихователь. Від успішної діяльності вихователя значною мірою залежить розвиток особистості і пізнавальних процесів дошкільників з особливими потребами, їх підготовленість до навчання в школі. Рівень підготовки майбутнього вихователя до роботи з дітьми з особливими потребами визначається не тільки сформованістю необхідних знань, умінь та навичок, а також вихованням позитивних особистісних якостей, як: прийняття, розуміння, прощення, милосердя, доброта, смиренність, особистісна автентичність, природність, автономність й самодостатність, терпимість до чужих позицій, цінностей, культур, взаєморозуміння, здатність до компромісу.

Слід зазначити, що майбутній вихователь забезпечує створення спеціальних умов для навчання та розвитку дитини, надання необхідних послуг, формування толерантних якостей і характерних особливостей поведінки дітей з особливими освітніми потребами, психолого-педагогічний супровід з метою успішної адаптації дитини у толерантне інклюзивне середовище дошкільного навчального закладу [4, 32].

Сприятливе толерантне середовище є однією із вихідних умов розв'язання проблем інклюзивної освіти.

Мета толерантного інклюзивного середовища – орієнтування на розвиток особистості та відповідність запитам соціального оточення і сподіванням дитини. Слід зазначити, що толерантне освітнє середовище буде тільки тоді інклюзивним, коли матиме низку таких ознак: – спланований і організований фізичний простір, у якому б діти могли безпечно пересуватися під час групових та індивідуальних занять; – наявність сприятливого соціального та емоційного клімату; – створені умови для спільної роботи дітей, а також надання один одному допомоги в досягненні позитивного результату.

Саме для створення такого інклюзивного толерантного середовища нами було визначено ряд завдань, які необхідно вирішити вихователю дошкільного навчального закладу, а саме:

– визнання педагогом необхідності використання різноманітних навчальних підходів з урахуванням різних стилів навчання, темпераменту й особистості окремих дітей; – формування уявлення про „толерантність” як

одного із напрямів гуманістичного виховання, що включає такі поняття, як особистість, сім'я, суспільство;

- дотримання принципів толерантності у стосунках з навколишніми, розширення уявлення дитини про інших людей;

- запровадження методичних рекомендацій щодо змін у технологіях навчання та виховання у дошкільному навчальному закладі, які б відповідали принципам педагогіки толерантності;

- виховання активної життєвої позиції у дітей на основі усвідомлення ними своїх потреб, переваг і недоліків, прав і обов'язків; розуміння прав і норм людського співіснування; розвитку уміння давати оцінку своїм вчинкам і вчинкам інших;

- адаптація навчальних матеріалів для використання по-новому, підтримуючи самостійний вибір дитини в процесі навчання у групі;

- використання різних варіантів об'єднання дітей у групи та налагодження співробітництва та підтримки серед дітей групи; – використання широкого спектра занять, практичних вправ і матеріалів, що відповідають рівню розвитку дитини; інших; мирно, без конфліктів вирішувати різні проблеми [3, 41].

Отже, спостерігаючи за дітьми з особливими освітніми потребами у створеному нами інклюзивному толерантному освітньому середовищі, ми прийшли до висновку, що всі діти здатні досягти успіху, а саме:

- в інклюзивному толерантному освітньому середовищі діти з особливими освітніми потребами демонструють вищий рівень соціальної взаємодії з іншими дітьми, які таких обмежень не мають;

- в інклюзивному толерантному освітньому середовищі підвищується соціальна компетентність і вдосконалюються комунікативні навички дітей з відмінними здібностями;

- діти з особливими потребами навчаються за складнішою та поглибленішою навчальною програмою, завдяки чому процес набуття вмінь і навичок відбувається ефективніше.

На нашу думку, працюючи в малих групах, діти навчаються бачити людину, а не її ваду, і починають усвідомлювати, що між ними та дітьми з обмеженими можливостями є багато спільного; дружні стосунки між дітьми з обмеженими можливостями та іншими дітьми, які таких обмежень не мають, зазвичай, частіше розвиваються в інклюзивному толерантному середовищі

Отже, толерантне ставлення до дітей з особливими потребами у майбутніх вихователів – це ключова компетенція як стійка система гуманних ціннісних ставлень, позитивних установок, що передбачає мотиваційну готовність майбутнього вихователя дошкільного навчального закладу до її актуалізації, педагогічної рефлексії, вмінь і навичок застосувати технології ефективної міжособистісної толерантної взаємодії.

#### **Список використаної літератури:**

1. Василенко, Н. В. Сучасні підходи концепції інклюзивної освіти в Україні: нормативно-правове забезпечення. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Сер.

Педагогіка / голов. ред. Г. Терещук ; редкол.: І. Задорожна, В. Кравець, Л. Морська [та ін.]. Тернопіль: ТНПУ, 2014. № 4. С. 3–9. Бібліогр. в кінці ст.

2. Дегтяренко Т.М. Корекційно-реабілітаційна робота в спеціальних дошкільних закладах для дітей з особливими потребами. Суми: ВТД “Університетська книга”, 2008. 302 с.

3. Косарева Г. М. Інклюзивна освіта як прояв цілісного і толерантного ставлення до дитини з особливими потребами. Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контексті педагогічних ідей Фрідріха Фребеля : збірка матеріалів Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми дошкільної та початкової освіти в контекст і педагогічних ідей Фрідріха Фребеля» : у 3-х т. / за ред. Петухової Л. Є., Полевікової О. Б. Херсон : Айлант, 2014. Т. 1. С. 33–35.

4. Мартинчук О. В. Підготовка майбутніх педагогів до професійної діяльності в умовах інклюзивної освіти [Електронний ресурс]. Вісник психології і педагогіки : збірник наук. праць / Інститут психології і соціальної педагогіки Київського університету імені Бориса Грінченка. К., 2012. Вип. 8. 248 с.

*Галаджій Надія, здобувачка вищої освіти  
факультету дошкільної та спеціальної освіти  
Уманського державного педагогічного  
університету імені Павла Тичини*

## **ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ОБРАЗНИХ ЗАСОБІВ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ**

У сучасній логопедії досить повно висвітлені питання, що стосуються розвитку мови і мовно розумовій діяльності дітей з ЗНМ. Проте, недостатньо системні дослідження по розвитку мовної компетенції дитини з ЗНМ і його метамовних здібностей.

Г. В. Гуровець відмічає у дітей з порушеннями мови складності знаходження потрібних слів при веденні діалогу і монологу, а також особливості семантики, які характеризуються стійкою пов’язаністю значення слова до конкретного предмета і його значення.

Аналізуючи прояви порушень операцій пошуку слів при ЗНМ, В. А. Ковшиков звертає увагу на неправильний вибір семантичних ознак слова: порушення синонімічної, гіпонімічної, парціальної і антонімічної диференціації при підлягаючому розумінні лексичного значення слова.

Р. І. Лалаєва і Н.В.Серебрякова до порушень формування лексики у дітей з ЗНМ відносять обмеженість словарного запасу, неточне вживання слів, труднощі актуалізації словника, розбіжність об’єму пасивного і активного словарного запасу, безліч вербальних парафазій, несформованість семантичних полів. Автори виділяють наступні особливості організації семантичних полів у дошкільників з ЗНМ: випадковий, невмотивований характер асоціацій; труднощі виділення ядра семантичного поля; обмежена

кількість смислових зв'язків внаслідок малого об'єму семантичного поля [4].

Проведене дослідження О. В. Іванової характеру вербальних асоціацій у дошкільників із ЗПР, порушеним і нормальним мовним розвитком показує, що у дітей з ЗНМ відзначається засвоєння смислових зв'язків слів, яке носить образний мотивований характер. Незважаючи на це, семантичне поле у дошкільників з порушеною мовною діяльністю ще структурно не оформлено, не організовано.

Н. О. Головань вказує на те, що у дітей з ЗНМ відзначається біднісна і якісна своєрідність лексики; порушення процесу тематичного відбору і семантичного вибору слів при породженні мовного висловлювання; переважання пасивного словника над активним; неточність лексики; функціональні заміщення з розширенням значення слів і численними замінами. Досліджуючи словарний запас дітей з порушеною мовною діяльністю, автор підкреслює різну природу несформованості словника: від нерозуміння до утруднення повторення і неможливості самостійного висловлювання із вживанням синонімів, антонімів, узагальнювальної лексики [3,45]. При цьому відзначається затримка у формуванні семантичних полів: дитина не відчуває різницю між ядром і периферією семантичного значення слова, утруднюється в адекватному використанні лексичних одиниць; у поясненні їх значення. У дітей спостерігаються труднощі при засвоєнні синтагматичних і парадигматичних зв'язків, виявляються заміни слів за значенням і звучанню, недоліки при засвоєнні абстрактної лексики, переносного значення. Труднощі пошуку слова і його відтворення дослідник пояснює "зниженням семантичного і граматичного компонентів мовної системи, несформованістю моделі мовної дії, основними операціями якої є вибір і сполучуваність лексичних одиниць".

Є.Ф.Соботович відмічає, що при ЗНМ провідним порушенням є труднощі опанування знакової форми мови. У дітей в процесі породження мовного висловлювання можуть бути сформованими як операції відбору, так і операції комбінування, що приводить до порушення мовного оформлення висловлювання.

Вивчаючи лексико-граматичні можливості дітей з недорозвиненням мови, Л.Ф.Спірова виявляє у них недостатній запас слів, обмеженість розуміння смислових зв'язків між ними, незнання семантики багатозначних слів. У більшості дітей цієї категорії накопичуються лише окремі мовні операції і дії, не утворюючи системи. В результаті експериментального дослідження автор приходять до висновку, згідно з яким, чим нижче рівень мовного розвитку, тим частіше зустрічаються заміни однієї назви іншою, причому, замінюючі слова менш вдало підходять до замінюваних по сенсу. У міру навчання і розширення мовного досвіду значення вживаних слів набуває стійкішого і узагальненого характеру[4].

Г. В. Бабич вказує на зниження можливостей учнів з мовною патологією у використанні дієслів як образотворчо-виразні засоби. Причину труднощів автор бачить в недостатньому рівні сформованості системних зв'язків лексичних одиниць; у порушенні розвитку почуття мови, в низькому рівні розуміння функціональних можливостей образних слів і виразів, у



відсутності відчуття смислового зрушення у випадках помилкового вживання в тексті дієслів з переносним значенням [1, 73].

Проведене дослідження І.Ю.Кондратенко показує, що частота вжитку емоційної лексики в усній мові дітей з ЗНМ III рівня в два рази менше, ніж у дошкільників з нормальним мовним розвитком. Вивчення асоціативного словника дітей цієї категорії дозволяє авторові зафіксувати переважання парадигматичних асоціацій, які класифікуються таким чином: 1) асоціації, що виражають антонімічні і синонімічні стосунки; 2) асоціації, засновані на відношенні подібності; 3) асоціації, в основі утворення яких лежать родовидові стосунки; 4) асоціації, що виражають стосунки "частина-ціле".

У роботі Є.В.Шлай представлені особливості, характерні для індивідуального лексикону дітей з порушенням зору: дифузність лексичного значення, велика кількість випадкових і словотворчих замінів, переважання формальних зв'язків над семантичними, низькі показники об'єму лексичних одиниць, порушення формування багатоступінчастих і багатовимірних зв'язків між лексичними одиницями.

У ряді робіт опис утруднень мовного характеру доповнюється вказівками на специфічні особливості немовних процесів у дітей з порушеною мовною діяльністю. Дослідники відмічають зниження пізнавальної активності, уповільнення швидкості прийому і переробки інформації, зниження продуктивності запам'ятовування словесного матеріалу в порівнянні з наочним, відставанням словесно-логічного мислення, яке проявляється в недостатньо сформованій операції аналізу, синтезу, узагальнення, порівняння [2].

В. П. Глухов, досліджуючи творчу уяву у дітей дошкільного віку із загальним недорозвиненням мови, вказує на те, що "для дітей з ЗНМ характерні: недостатня рухливість, інертність, швидка виснажуваність комбінаторних функцій уяви і нижчий рівень просторової операції образами. Ці особливості вказують на необхідність розвитку уяви, яка грає найважливішу роль в пізнавальному розвитку дитини".

Отже, у основі розуміння і вживання образних засобів мови лежить ряд механізмів: метафоризації, інференції, генералізації, смислових замінів, мовного контролю. Дані психолінгвістики свідчать про те, що образні засоби мови є складною формою людського віддзеркалення. Пряме відношення до проблеми їх формування має своєрідність образного мислення і образного сприйняття.

#### **Список використаної літератури:**

1. Бабич Н. Д. Лінгво-психологічні основи навчання і вивчення мови / Н. Д. Бабич. Чернівці: Рута, 2000. 174 с.
2. Гавриш Н. В. Розвиток зв'язного мовлення дошкільнят: [навч.-метод. посіб.]. К.: Видавничий дім „Шкільний світ”, 2006. 120 с.
3. Головань Н. О. Розвиток орієнтованості монологічного мовлення / Ніна Головань // Почат. школа. 1972. № 11. С. 23-28.
4. Кулачківська С. Є. Я дошкільник: вікові та індивідуальні аспекти психічного розвитку / С. Є. Кулачківська, С.О. Ладивір. К.: Нора-прінт, 1996. 108 с.

*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 Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини*

## **ВИКОРИСТАННЯ САМОМАСАЖУ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ КОРЕКЦІЇ АЛАЛІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ**

У сучасному світі все частіше постають проблеми розвитку мовлення у дітей старшого дошкільного віку, зокрема алалія-один із таких типів тяжких мовленнєвих порушень. Алалія - це системний недорозвиток мовлення, при якому порушені усі його сторони (фонетико-фонематична, лексико-граматична, синтаксична) [1].

Алалія є досить розширеним мовним порушенням серед дітей старшого дошкільного віку. Її соціальне значення полягає в тому, що вона може стати перешкодою для нормального спілкування та навчання дітей. Якщо не вжити вчасних заходів для корекції алалії, це може призвести до подальших мовних та навчальних проблем, які можуть вплинути на соціальну інтеграцію та розвиток дитини[2].

Логопедична робота є ключовою у корекції алалій у дітей старшого дошкільного віку. Логопедія реалізується на виправлених мовних утвореннях та навчає дітей правильно артикулювати звуки та розвивати навички мовлення. Логопед створює індивідуальну програму корекції, спрямовану на покращення артикуляції та розвиток мовлення дитини.

Традиційні методи включають артикуляційну гімнастику, логопедичні вправи, роботу зі звуками та словами. Ці методи можуть бути ефективними, але їх обмеження полягають у тому, що вони можуть бути важкими для деяких дітей, особливо якщо вони мають низький моторний контроль артикуляційного апарату[4].

Самомасаж - це новий підхід в логопедії, що базується на стимуляції артикуляційного апарату, через різного типу масаж. Він може доповнити традиційні методи корекції та мати позитивний вплив на артикуляцію та мовлення дітей. Введення самомасажу в логопедію розширює арсенал інструментів для корекції алалії та досягає кращих результатів у виправлених мовних пошкодженнях[3].

Основні принципи самомасажу включають:

- 1.Індивідуальний підхід: логопед розробляє програму самомасажу, враховуючи індивідуальні потреби та особливості кожної дитини.
- 2.Стимуляція ключових точок: вправи включають масаж різних частин мовного апарату, таких як губи, язик, піднебіння та щелепа.
- 3.Систематичність: самомасаж регулярно та систематично для досягнення кращих результатів.

Дослідження та практичний досвід підтверджують позитивний вплив

самомасажу на корекцію алаалії у дітей старшого дошкільного віку. Деякі включають результати покращення артикуляції, підвищення чіткості мови та підвищення мотивації до спілкування.

Механізми впливу самомасажу можуть включати:

1. Покращення м'язового тону: самомасаж сприяє зміцненню м'язів мовного апарату, що покращує контроль над артикуляцією.

2. Збільшення чутливості: масаж сприяє підвищенню чутливості рецепторів, що дитина краще відчуває та контролює рухи мовлення.

3. Стимуляція кровообігу: покращення кровообігу може сприяти нормалізації функцій мовного апарату.

Ці механізми допомагають покращити артикуляцію та мовлення дітей з алаалією[1].

Метод самомасажу може бути адаптований і використаний для корекції різних мовленнєвих порушень. Адаптація включає модифікацію вправ та техніки самомасажу відповідно до конкретного порушення та потреб кожної дитини. Також, можливе використання самомасажу в домашніх умовах. Логопед надає інструкції та вправи для проведення самомасажу дитиною або його батьками вдома. Це дозволяє підтримувати регулярність та систематичність корекційного впливу.

Самомасаж відповідає сучасним вимогам логопедичної практики завдяки своїм перевагам:

1. Індивідуальність .
2. Систематичність.
3. Комплексний підхід.
4. Доступність.
5. Ефективність[1].

На основі представленого аналізу можна зробити висновок, що самомасаж виявляється ефективним методом у логопедичній корекції алаалії, сприяючи покращенню мовлення, артикуляції та спілкування у дітей старшого дошкільного віку. Інтеграція самомасажу в логопедичну практику є значним кроком для покращення результатів корекції алаалії. Цей метод доповнює традиційні підходи та дозволяє досягти більш стійких успіхів у мовленні дітей, створивши процес корекції більш доступним та індивідуалізованим. Самомасаж відкриває широкі можливості для подальшого дослідження та розвитку в логопедії. Наступні наукові дослідження та практичний досвід дозволять розкрити більше аспектів цього методу та розробити більш ефективні стратегії корекції мовних порушень[2].

#### **Список використаної літератури:**

1. Дубова, Т. І. (2021). Практичний досвід використання самомасажу в корекції алаалії: клінічний аналіз випадку.

2. Ковальчук, О. п. (2020). Нейрофізіологічні механізми дії самомасажу на мовний апарат.

3. Іваненко, М. М. (2019). Порівняльний аналіз ефективності методів логопедичної корекції алаалії.

4. Сидоренко, О. В. (2019). Ефективність самомасажу при корекції алаалії у дошкільників: результати дослідження.

*Вівчаренко Тетяна, кандидат медичних наук, кафедра стоматології післядипломної освіти Івано-Франківський національний медичний університет*

## **НЕЙРОЛІДЕРСТВО ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СУПРОВОДІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ**

Актуальність означеної у темі проблеми зумовлена як зростанням кількості досліджень з вивчення впливу нейронаук на різні сфери життя, так і можливістю інтеграції їх принципів в освітній процес. Зауважимо, що незважаючи на багатовекторність у тлумаченні поняття «нейролідерство», його завданням в освіті залишається формування і розвиток власне лідерських якостей, оцінювання ефективності і реалізація лідерських стратегій, постійне самовдосконалення фахівців, підтримка та розбудова позитивних відносин в академічному середовищі [4]. Разом з тим, нейролідерство – це й галузь нейронауки, яка спеціально фокусується на робочому досвіді; це соціально-когнітивна наукова сфера, яка досліджує процеси у мозку, що лежать в основі або впливають на рішення людей, поведінку та взаємодію на робочому місці та за його межами [3].

Нейролідерство у роботі команди психолого-педагогічного супроводу відіграє важливу роль, адже робочий досвід кожного члена команди підпорядкований здатності мозку до керування. Як результат, – нейронаука, інтегрована в освітнє лідерство, виявляє важливі акценти в цій галузі завдяки своїй природничій основі [2], а нейролідерство є складовою психології лідерства й успішності.

Зауважимо, що діяльність педагогів закладів освіти в контексті впровадження інклюзивного навчання має різні моделі співпраці, усвідомлення яких дає змогу правильно налаштувати спосіб взаємодії між усіма суб'єктами діяльності. Найбільш відомими є мультидисциплінарна та міждисциплінарна. Перша характеризується відсутністю координатора та ізольованою працею фахівців і є, на жаль, найбільш типовою у закладах загальної середньої та фахової передвищої освіти. Натомість друга характеризується колегіальністю, продуманою діяльністю фахівці та їх суб'єктністю, усвідомленням змісту цієї діяльності та розподілом зусиль між учасниками освітнього процесу, до якого залучено дитину з особливими освітніми потребами. Зважаючи на той факт, що психолого-педагогічного супроводу притаманні невизначеність, непередбачуваність, імовірність наявності проблем різного рівня і різного ступеня складності, узгоджена робота міждисциплінарної команди супроводу є найголовнішою умовою психолого-педагогічного супроводу осіб з особливими освітніми потребами у закладі освіти.

На думку Т. Скрипник і О. Мартинчук, принципова важливість згуртованої роботи команди супроводу постає особливо гостро, коли до освітньої діяльності долучаються здобувачі освіти з такими загальними порушеннями розвитку, як, розлади аутистичного спектра або синдром

дефіциту уваги та гіперактивність, тобто ті, на які найбільше скаржаться педагоги, часто відчуваючи безпорадність щодо здатності впливати на поведінку учнів і залучати їх до повноцінного освітнього процесу. У цьому разі команда супроводу має обов'язково залучати батьків цих учнів, усіх учасників освітнього процесу, хто взаємодіє з цими учнями, експертів із питань навчання і розвитку учнів цих категорій, а також тих фахівців за межами закладу освіти, заняття яких відвідують ці учні. Узгодженість комплексного впливу на стан розвитку учнів із загальними порушеннями розвитку особливо важлива для того, щоб суттєво підвищити їхні адаптивні можливості [1].

Після визначення учасників команди супроводу учнів з особливими освітніми потребами узгодженість дій фахівців і батьків на кожному етапі має охоплює передусім такі позиції: оцінка стану розвитку учня всіма учасниками команди супроводу; систематизація даних щодо учня з метою виявлення її актуальних потреб; розроблення індивідуальної програми розвитку учня; впровадження міждисциплінарного командного супроводу учня з урахуванням визначених цілей та поставлених завдань його розвитку; створення умов в освітньому просторі для оптимального освітнього процесу учня, з огляду на його особливі освітні потреби; застосування учасниками команди супроводу інклюзивних технологій; здійснення моніторингу як неперервного відстеження динаміки успішного розвитку учня з подальшим коригуванням (і визначенням нових) цілей та умов навчання і розвитку [1, с. 165-166].

Досвід упровадження інклюзивного навчання у закладах загальної середньої (насамперед, її початкової ланки) та фахової передвищої освіти, попри всі труднощі і виклики сьогодення, дає підстави бути оптимістично налаштованим на інклюзію у вищій школі.

Отже, налагодження співпраці членів команди психолого-педагогічного супроводу в роботі з дітьми та молоддю з особливими освітніми потребами та їх батьками, значною мірою залежить від сформованості у них якостей нейролідерства, оскільки освітнє нейролідерство фактично виступає компонентом безперервного професійного розвитку фахівців. Нейролідерська позиція кожного члена команди постає як комплексне і динамічне особистісне явище, що характеризується певною системою знань про загально біологічні закономірності діяльності центральної нервової системи людини, і має високий вплив на особистісний та професійний розвиток лідерів-освітян, які уміють працювати в команді задля втілення ідей інклюзії та створення спільного розвивального поля, сприятливого для послідовного цілісного розвитку осіб з особливими освітніми потребами.

#### **Список використаної літератури:**

1. Скрипник Т., Мартинчук О. *Алгоритм психолого-педагогічного супроводу учнів молодшого шкільного віку з особливими освітніми потребами. Вчені записки Таврійського національного університету імені В.І. Вернадського. Серія: Психологія.* 2021. № 32. С. 163-168.

2. Gocen, A. (2021). NeuroLeadership: A conceptual analysis and educational implications. *International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST)*. Vol. 9 (1). P. 63–82. URL: [https://www.researchgate.net/publication/344313051\\_](https://www.researchgate.net/publication/344313051_)

3. Pope, S. N. (2019). A systematic literature review of school leadership intelligences for the development of neuro-educational leadership. (Doctoral thesis). College of Graduate and Professional Studies, The University of New England. 285 p. URL: <https://dune.une.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1285&context=theses> Neuroleadership\_A\_Conceptual\_Analysis\_and\_Educational\_Implications

4. Why Neuro-Education Leadership Development Is So Important. 2022. URL: <https://neuroedleadership.com/coming-soon-3/>

*Морозюк Тетяна, здобувачка вищої освіти  
Житомирський державний університет імені  
Івана Франка*

### **ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНЕ НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)**

Сучасне суспільство висуває підвищені вимоги до рівня освіченості дитини. Правильне мовлення – це один із головних показників готовності дитини до навчання у школі, запорука успішного засвоєння грамоти та читання. Однією із задач, що стоять перед дошкільним навчальним закладом є розвиток мовлення. Тому для досягнення цієї вимоги допомагає своєчасна корекційна робота з дітьми, що мають мовленнєві порушення.

Формування у дітей фонетико-фонематичної компетентності мовлення – важлива складова корекційно-розвивальної роботи як у спеціальному дошкільному навчальному закладі компенсуючого типу, так і в загальноосвітній школі для дітей із тяжкими порушеннями мовлення. виправлення недоліків фонетичної сторони рідної мови у дітей неможлива без цілеспрямованої логопедичної корекційної роботи над удосконаленням фонематичної складової, яка визначає здатність розрізняти та диференціювати фонем, що, в свою чергу, забезпечується повноцінним функціонуванням мовленнєво -слухового аналізатора.

Фонематичне сприйняття є одним з процесів, що входить до поняття «фонематичний слух»

Фонематичний слух – здібність людини до аналізу й синтезу мовленнєвих звуків, тобто слух, який забезпечує сприйняття фонем певної мови. Він формується в процесі мовленнєвого розвитку дитини. Традиційно в логопедії терміном «фонематичний слух» позначають фонематичні процеси, а саме: фонематичне сприйняття, фонематичне уявлення, фонематичний аналіз і фонематичний синтез.

Спираючись на дані О. М. Гвоздьова, Н. Х. Швачкіна, Левіної Р. Є. та інших дослідників дитячого мовлення, можна констатувати, що ближче до чотирьох років формування фонематичного сприйняття дитини з нормальним інтелектом в основному закінчується, що в цьому віці вона розрізняє на слух усі фонематичні тонкощі мовлення оточуючих його дорослих.[2; 80-81]

Центральним відділом мовленнєво-слухового аналізатора є скроневий відділ доміантної півкулі (центр Вєрніке), де здійснюється аналіз почутого та відтворюваного мовлення, тобто відбувається звуковий аналіз та розрізнення близьких за акустичними параметрами звуків.

Периферичний відділ мовленнєво-слухового аналізатора знаходиться у кортіївому органі та здійснює прийом слухової інформації, у т. ч. й мовленнєвих звуків

Тільки злагоджена взаємодія у роботі центрального та периферичного відділів мовленнєво-слухового аналізатора створює міцний базис для оволодіння фонологічною системою рідної мови, яка являє собою сукупність фонем у їхніх взаємозв'язках і характеризується дзвінкістю вимови приголосних (у т. ч. й у кінці слова та складу), схильністю до „вокальної гармонії” (явища спрощення, уподібнення), складотворчою функцією голосних фонем (Г. А. Губарева, Т. В. Михайлова, О. В. Чуешкова та ін.). Основні функції, які виконує фонематична система, можна представити графічно [3;2]

У дослідженнях становлення мовленнєвої діяльності Р. Левіної визначено п'ять етапів розвитку усвідомлення дитиною звукової системи рідної мови:

- дофонематична стадія (повна відсутність диференціації звуків, розуміння мовлення взагалі та активного мовлення самої дитини);

- виникнення розрізнення більш далеких фонем, але відсутність диференціації близьких. На цій стадії дитина не розрізняє правильну і неправильну вимову інших людей, не акцентує увагу і на власній неправильній звуковимові;

- дитина впізнає і диференціює правильну і неправильну вимову слів, чує звуки мови відповідно до фонематичних ознак. Власне мовлення ще не точне, але з'являються проміжні між звуками, які вимовляє дитина і дорослий, власні фонемі;

- активне мовлення дитини набуває майже правильного звучання, хоча подекуди наявні спотворення та перекручування, зумовлені недосконалістю мовної свідомості;

- завершується процес фонематичного розвитку, дитина чує і вимовляє правильно, сформовані тонкі і диференційовані звукові образи слів і окремих звуків.

Аналізуючи базові особливості процесу оволодіння фонетичною стороною мовлення, сучасні науковці (Л. Калмикова, М. Савченко, Л. Федоренко) особливо акцентують увагу на вмінні дитиною керувати мовленнєвими рухами. Цих вмінь повинно бути достатньо для того, щоб забезпечити правильну вимову звуків, складів, слів, речень у відповідності до результатів аналізу фонемі слуховим і кінестетичним відчуттям.

Сформованість фонетичної структури слова передбачає оволодіння кількістю і послідовністю звуків і складів у слові, ритмом, наголосом, інтонацією (Н. Лепська, А. Маркова, А. Салахова та ін.). Природно, що відразу оволодіти повною складовою структурою дитина не може, тому перші слова вона вимовляє у вигляді наголошених складів. Формування фонетичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в онтогенезі [1;12-13]

#### **Список використаної літератури:**

1. І. М. Брушневська Формування фонетичного компоненту мовленнєвої діяльності дітей дошкільного віку в онтогенезі *Science and Education a New Dimension. Pedagogy and Psychology*, IV (42), Issue: 87, 2016

C.13 URL: <https://seanewdim.com/wp-content/uploads/2021/03/Formation-of-phonemic-speech-component-of-preschool-children-in-ontogeny-Brushnevska-I..pdf>

2. О.О. Курочкіна Особливості фонематичного сприйняття у дітей дошкільного віку з ФФНМ Сучасні проблеми логопедії та реабілітації 14 квітня 2017 року, м. Суми С.80-81

3. Рібцун Ю. В. Корекційно-розвивальна та навчально-виховна робота з дітьми з фонетико-фонематичним недорозвитком мовлення: навч.-метод. Посіб. К.: «Педагогічна думка», 2014. 238 с.

*Глющенко Інна, асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти Житомирський державний університет імені Івана Франка*

*Хоменко Наталія, асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти Житомирський державний університет імені Івана Франка*

## **ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ВАДАМИ МОВЛЕННЯ**

Інклюзивна освіта стає все більш актуальною та важливою складовою сучасної освітньої системи. Вона спрямована на забезпечення можливостей навчання та розвитку для всіх дітей, незалежно від їхньої фізичної, психологічної або інтелектуальної спроможності. Однак інклюзивна освіта також поставила перед собою виклик - як забезпечити ефективну навчальну підтримку для дітей із тяжкими вадами мовлення. У цьому контексті, логопедичний супровід грає ключову роль у забезпеченні навчання та розвитку цієї категорії дітей.

Актуальність проблеми логопедичного супроводу в інклюзивній освіті для дітей із тяжкими вадами мовлення визначається необхідністю забезпечити доступ до якісної освіти всім дітям, незалежно від їхніх особливостей. Діти із тяжкими вадами мовлення потребують спеціалізованого та індивідуалізованого підходу до навчання, оскільки їхні можливості сприймання та вираження мовлення можуть бути обмеженими. Логопедичний супровід є необхідним елементом інклюзивної освіти для забезпечення навчальних успіхів та розвитку цих дітей.

Логопедичний супровід в інклюзивній освіті для дітей із тяжкими вадами мовлення включає в себе комплекс заходів та інтервенцій, спрямованих на поліпшення мовленнєвих навичок та спілкування цих дітей. Важливим аспектом є індивідуалізація програм логопедичного супроводу в залежності від потреб та особливостей кожної дитини.

Один із ключових аспектів логопедичного супроводу в інклюзивній освіті - це розробка індивідуальних програм для кожної дитини із тяжкими вадами мовлення. Ці програми повинні бути створені на основі індивідуального аналізу мовленнєвого розвитку дитини та враховувати її поточні навчальні потреби. Логопеди повинні співпрацювати з педагогами та іншими спеціалістами для розробки інтегрованих навчальних планів та стратегій для дитини.



Крім того, логопедичний супровід включає в себе індивідуальні та групові заняття, спрямовані на покращення артикуляції, розвиток слухового сприймання, розширення словникового запасу та розвиток навичок спілкування. Ці заняття повинні бути підкріплені практичними завданнями та іграми, які сприяють активному використанню мовленнєвих навичок у реальних ситуаціях.

Логопедичний супровід також включає роботу з батьками та вчителями. Батьки повинні бути інформовані про поточний стан розвитку мовлення своєї дитини та навчати спеціальних методів спілкування та підтримки їхньої мовленнєвої розвідки. Вчителі мають отримувати підтримку та навчання в області інклюзивної освіти та методик логопедичного супроводу для кращого розуміння та підтримки дітей із тяжкими вадами мовлення в класі.

У процесі логопедичного супроводу важливо розуміти, що кожна дитина із тяжкими вадами мовлення є унікальною, і її потреби можуть суттєво відрізнятися від потреб інших дітей. Індивідуалізація програм логопедичного супроводу враховує цю різницю та надає можливість створити оптимальні умови для навчання та розвитку. Для цього логопеди використовують інструменти оцінки мовленнєвого рівня, щоб точно визначити потреби дитини та розробити план дій, спрямований на досягнення позитивних результатів.

Інклюзивна освіта та логопедичний супровід є необхідними складовими сучасної освітньої системи, що покликана забезпечити рівні можливості для всіх дітей. Здатність дітей із тяжкими вадами мовлення розвивати свої комунікативні навички та здобувати освіту є важливою для їхнього подальшого соціального та професійного успіху. Логопедичний супровід, зосереджений на індивідуалізації та підтримці дітей, є необхідним інструментом у здійсненні цієї мети в інклюзивній освіті.

Забезпечення логопедичного супроводу для дітей із тяжкими вадами мовлення в інклюзивній освіті є ключовим завданням, яке потребує комплексного підходу. Необхідно забезпечити кваліфікованих логопедів, які мають досвід роботи з цією категорією дітей, і розробити індивідуальні програми, що враховують особливості кожної дитини. Важливо також надавати підтримку батькам та вчителям для ефективної роботи з цими дітьми.

Інклюзивна освіта має на меті створення суспільства, де кожна дитина має право на якісну освіту та розвиток. Логопедичний супровід грає ключову роль у забезпеченні цього права для дітей із тяжкими вадами мовлення. Тільки завдяки спільним зусиллям батьків, вчителів, логопедів і інших фахівців ми зможемо створити інклюзивне середовище, де кожна дитина буде мати можливість досягти свого потенціалу та розвивати свої мовленнєві навички.

#### **Список використаної літератури:**

1. Зюзько, Д. С. Логопедичний супровід дітей із тяжкими порушеннями мовлення в умовах логопедичного пункту: кваліфікаційна робота на здобуття освітнього ступеня магістр /Д. С. Зюзько, науковий керівник В. В. Кобильченко. Суми :СумДПУім. А. С. Макаренка, 2021.109 с.

2. Конопляста С.Ю. Логопсихологія: Навчальний посібник для педагогів і шкільних психологів / С. Ю. Конопляста, Т.В.Сак. К.:ІЗМН, 2007. 187 с.

3. Навчально-методичний посібник «Організаційно-методичний супровід дитини з особливими освітніми потребами в умовах ДНЗ». / Компанець Н.М.,

**Глющенко Інна**, асистент кафедри психології, логопедії та інклюзивної освіти Житомирський державний університет імені Івана Франка  
**Тарасюк Євгенія**, здобувачка вищої освіти Житомирський державний університет імені Івана Франка

## **ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З РАС**

У сучасній медико-психологічній літературі аутизм розуміють як порушення, яке починає виявлятися в ранньому дитинстві й продовжується, здебільшого, все життя. Люди, які мають аутизм, неадекватно реагують на оточуючих, погано засвоюють навички, які необхідні для спілкування, схильні до ригідної поведінки та стереотипних дій [1].

Комуникативні проблеми у дітей з РАС виявляються складнішими, ніж у випадку мовленнєвих розладів. Розлади розвитку експресивного мовлення можуть виявлятися дуже різними, включаючи мутизм та багатий лексичний запас, але часто вони супроводжуються семантичними та прагматичними помилками (пов'язаними із значенням слів та використанням мовлення для спілкування). Особливо важливим є відмінне від норми використання мовлення для комунікації в аутизмі.

Діти з аутизмом часто мають значні труднощі в розумінні мовлення, особливо в побудові складних питань. Навіть ті, хто не використовує мовлення, не намагаються компенсувати це за допомогою жестів або міміки. Незалежно від рівня розвитку мовлення особи з аутизмом, характерним є неспроможність розпочати і підтримувати діалог, утримувати цікаву для обох сторін тему розмови та враховувати реакцію співбесідника. Також ехолалії є типовим явищем в мовленні при аутизмі.

Очевидно, що спектр порушень комунікації та мовлення при аутизмі дуже широкий, проте, у всякому разі, чи користується особа з аутизмом мовленням чи ні, найбільш характерними є порушення його соціального аспекту. Значущим є також той факт, що прагматична складова мовлення найбільш порушена порівняно з семантикою чи синтаксисом [3].

Розвиток комуникативно-мовленнєвих навичок – складний процес, що розпочинається ще у ранньому віці й впливає на становлення багатьох інших функцій дитини та є запорукою успішного засвоєння академічних знань пізніше.

Численні зарубіжні дослідження ідентифікували ранні відхилення комуникативного розвитку у дітей з РАС, що розподілилися в дві категорії:

- 1) здатність до розподілу уваги, що проявляється у труднощах координувати увагу між людьми та об'єктами;
- 2) здатність використовувати символи, що стосується труднощів вивчення загальноприйнятих символічних значень та впливає на засвоєння й використання жестів, мовлення та ігрових дій. [2]

Здатність до розподілу уваги починає розвиватися у дитини на перших місяцях життя під час активної взаємодії з найближчою людиною. В нормі

немовля природним шляхом опановує вміння зосереджувати увагу на соціальному партнері та на предметах навколо, переводити погляд від одного до іншого, навчається ділитися з близькими своїми емоціями та заражатися емоціями інших людей, розвиває навички прослідковування поглядом за об'єктом та спрямовування уваги на вказане дорослими предмет. Ці ранні навички роблять дитину активним учасником у соціальних взаємодіях та процесі навчання через наслідування.

Діти з аутизмом можуть мати значні труднощі у цих ранніх навичках розвитку, що може впливати на їх здатність до сприйняття мовлення та розвитку експресивного мовлення. Вони походять від таких функціональних дій, як намагання дотягнутися до чогось, схопити, відсторонитися та, пізніше, наслідування нової поведінки із загальноприйнятим значенням (наприклад, жести привітання й прощання, вказування).

Ранні жести та слова, які діти навчаються розуміти, мають конкретне, буквально значення та не мають символічного спрямування. У другому році життя в нормі у дитини починає розвиватися здатність до символізації, яка включає в себе заміщення одного предмета іншим, що виконує ті ж функції. Це є важливим етапом у розвитку словникового запасу та символічної гри.

Узагальнюючи, на кінець першого року життя більшість дітей без порушень розвитку здатні координувати увагу між людьми та об'єктами, взаємодіяти соціально-емоційно, спілкуватися за допомогою жестів та звуків з загальноприйнятим значенням, наслідувати дорослих. Проте діти з аутизмом можуть мати значні відхилення в цих розвиткових навичках, що є характерним для цього спектру розладів.

Досліджуючи особливості комунікативної діяльності дітей з аутизмом, ми схиляємося до висновків, що:

- порушення розподілу уваги та використання символів на першому році життя дитини з аутизмом призводять до значних труднощів набуття комунікативно-мовленнєвих навичок;
- зазначені відхилення в розвиткові соціально-комунікативних навичок дітей з аутизмом є типовими і служать критеріями для діагностики аутизму в більш пізньому віці;
- дослідження особливостей комунікативного розвитку при РАС вкрай важливе, оскільки надає можливість краще зрозуміти природу порушень комунікації та приймати рішення щодо корекційного впливу.

#### **Список використаної літератури:**

1. Островська К., Химко М., Кудрявцева Ю. Особливості абілітації дітей з аутизмом та їх родин. Львів: Тріада плюс. 2007. 44 с.
2. Stone F. Autism – The eighth colour of the rainbow. Learn to speak autistic. London: Jessica Kingsley Publishers. 2004. 299p.
3. Turkington C., Anan R. The encyclopedia on autism spectrum disorders. 2007. [www.factsonfile.com](http://www.factsonfile.com)

## ЗМІСТ

1.	<b>Черніченко Людмила</b>	ТЕАТРАЛІЗОВАНІ ІГРИ, ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ТА КОМУНІКАТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	<b>3</b>
2.	<b>Літовченко Анастасія, Чепка Олена</b>	ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДО ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ	<b>5</b>
3.	<b>Моспан Олена, Чепка Олена</b>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ РОЗВИТКУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	<b>7</b>
4.	<b>Литвинчук Юлія, Чепка Олена</b>	ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ОРГАНІЗАЦІЇ НАВЧАЛЬНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ РОЗВИТКУ МОВЛЕННЯ	<b>9</b>
5.	<b>Панасенко Ірина, Чепка Олена</b>	КОРЕКЦІЯ ВІДХИЛЕНЬ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ ЗАСОБАМИ КАЗКОТЕРАПІЇ	<b>12</b>
6.	<b>Нікітіна Наталія, Чепка Олена</b>	ПСИХОЛО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ КОГНІТИВНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	<b>14</b>
7.	<b>Руднік Людмила, Чепка Олена</b>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ГАРМОНІЗАЦІЇ ПСИХОЕМОЦІЙНОГО СТАНУ ОСОБИСТОСТІ ДИТИНИ ІЗ ЗАТРИМКОЮ МОВНОГО РОЗВИТКУ ТА ГІПЕРАКТИВНІСТЮ	<b>17</b>
8.	<b>Созанська Антоніна, Чепка Олена</b>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНИЙ СУПРОВІД СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З РОЗЛАДАМИ АУТИЧНОГО СПЕКТРУ	<b>19</b>
9.	<b>Бондар Анастасія, Чепка Олена</b>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА КОРЕКЦІЯ ПІЗНАВАЛЬНОЇ СФЕРИ ДІТЕЙ З ДИТЯЧИМ ЦЕРЕБРАЛЬНИМ ПАРАЛІЧЕМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	<b>22</b>
10.	<b>Горьова Ірина, Чепка Олена</b>	ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	<b>24</b>
11.	<b>Горобець Євгенія</b>	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	<b>26</b>
12.	<b>Кіркіча Анна, Мельникова Ольга</b>	СОЦІАЛІЗАЦІЯ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	<b>28</b>
13.	<b>Коваленко Світлана, Мельникова Ольга</b>	ОСОБЛИВОСТІ СОЦІАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ІЗ ЗПР В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	<b>31</b>
14.	<b>Сенченко Юлія, Мельникова Ольга</b>	ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ БЕЗБАР'ЄРНОГО СЕРЕДОВИЩА ДЛЯ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ	<b>33</b>

		З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	
15	<i>Крейтор Ірина</i>	ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ УСНОГО МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАЙКАННЯМ ЗАСОБАМИ МУЗИЧНО-ДИДАКТИЧНИХ ІГОР	<b>35</b>
16	<i>Кравець Наталія</i>	КОРЕКЦІЙНО-ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	<b>38</b>
17	<i>Западинська Ірина, Дука Тетяна</i>	ЕФЕКТИВНІСТЬ ВИКОРИСТАННЯ ЗАСОБІВ ОСОБИСТІСНО ОРІЄНТОВАНОГО НАВЧАННЯ У ПРОЦЕСІ ПІДГОТОВКИ ДО ПИСЬМА ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	<b>40</b>
18	<i>Захарчук К. С.</i>	МЕТОДИ РОБОТИ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ ІЗ ЗНМ	<b>45</b>
19	<i>Касьянова Анастасія</i>	САМОМАСАЖ ЯК ОДИН З ПРИЙОМІВ РОЗВИТКУ ГРАФО-МОТОРНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ ПІД ЧАС ДИСТАНЦІЙНОГО НАВЧАННЯ	<b>47</b>
20	<i>Бікетов Сергій</i>	ДО ПРОБЛЕМИ МОРАЛЬНОГО ВИХОВАННЯ ДОШКІЛЬНИКІВ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	<b>49</b>
21	<i>Коваль Світлана</i>	КОРЕКЦІЙНО-ПЕДАГОГІЧНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ СОЦІАЛЬНО-АДАПТИВНИХ НАВИЧОК У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ ПСИХОФІЗИЧНОГО РОЗВИТКУ	<b>51</b>
22	<i>Лещенко Тетяна</i>	ТВОРЧА РОЗПОВІДЬ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ МЕТОД РОЗВИТКУ ЗВ'ЯЗНОГО МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗНМ	<b>54</b>
23	<i>Малахова Ірина</i>	ВИКОРИСТАННЯ НЕТРАДИЦІЙНИХ ПРИЙОМІВ НАВЧАННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ НА ФРОНТАЛЬНОМУ ЛОГОПЕДИЧНОМУ ЗАНЯТТІ	<b>57</b>
24	<i>Лінивенко Світлана</i>	ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ З ДІТЬМИ З ООП ЗАСОБАМИ ІННОВАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ	<b>60</b>
25	<i>Нескорожена Анна</i>	РОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ ЕЛЕМЕНТІВ ЛОГОРИТМІКИ	<b>62</b>
26	<i>Бровді Анастасія, Шуляк Світлана</i>	ФОРМУВАННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ КОМУНІКАТИВНИХ УМІНЬ В ІГРОВІЙ ДІЯЛЬНОСТІ	<b>65</b>
27	<i>Баурда Олена, Шуляк Світлана</i>	ІГРОВА ДІЯЛЬНІСТЬ ЯК ЗАСІБ ВИХОВАННЯ ОСНОВ КОМУНІКАТИВНОЇ КУЛЬТУРИ СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	<b>66</b>
28	<i>Бліндус Анастасія, Шуляк Світлана</i>	ФОРМУВАННЯ ОЦІНОЧНИХ ВИСЛОВЛЮВАНЬ У СТАРШИХ ДОШКІЛЬНИКІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	<b>68</b>
29	<i>Безугла Дарина, Підлипняк Ірина</i>	ЛОГОКАЗКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	<b>69</b>

30	<i>Рогова Юлія, Підлипняк Ірина</i>	ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИКО-ГРАМАТИЧНОЇ СТОРОНИ МОВЛЕННЯ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ЗАГАЛЬНИМ НЕДОРОЗВИТКОМ МОВЛЕННЯ	<b>74</b>
31	<i>Полтавець Ольга, Підлипняк Ірина</i>	МІОГІМНАСТИКА В РОБОТІ З ДОШКІЛЬНИКАМИ З ДИЗАРТРІЯМИ	<b>77</b>
32	<i>Магдичанська Анастасія, Кушнір Валентина</i>	СІМ'Я ЯК ІНСТИТУТ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ОСОБИСТОСТІ	<b>81</b>
33	<i>Лужанський Попиченко Світлана</i>	МІЖОСОБИСТІСНІ ВЗАЄМИНИ БАТЬКІВ І ДІТЕЙ ЯК ВИЗНАЧАЛЬНИЙ ФАКТОР РОЗВИТКУ ДИТИНИ	<b>83</b>
34	<i>Петляк Ольга, Попиченко Світлана</i>	ІНКЛЮЗИВНЕ ОСВІТНЄ СЕРЕДОВИЩЕ: СТРУКТУРА, ПЕРЕВАГИ, ПРИНЦИПИ ТА УМОВИ ФОРМУВАННЯ	<b>86</b>
35	<i>Семенюк Інна</i>	УЧАСНА СІМ'Я ТА ЗАКЛАД ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	<b>88</b>
36	<i>Сілівестрова Дарія, Малишевська Ірина</i>	ТЕОРЕТИЧНЕ ОБГРУНТУВАННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	<b>90</b>
37	<i>Рожкован Валентина Малишевська Ірина</i>	КОРЕКЦІЙНА РОБОТА ДІТЕЙ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНОГО НАВЧАННЯ	<b>91</b>
38	<i>Бурачинська Аліна</i>	РОЗВИТОК ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ	<b>93</b>
39	<i>Сановська Алла Анатоліївна</i>	ПІДГОТОВКА ДІТЕЙ З РОЗЛАДАМИ АУТИСТИЧНОГО СПЕКТРУ ДО ШКОЛИ	<b>94</b>
40	<i>Мотуз Лариса Кравчук Неля</i>	ДО ПРОБЛЕМИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПІДТРИМКА ОБДАРОВАНИХ ДІТЕЙ У ЗАКЛАДАХ З ІНКЛЮЗИВНИМ НАВЧАННЯМ	<b>97</b>
41	<i>Кучанська Марина, Кравчук Неля</i>	ПЕДАГОГІЧНА СПІВПРАЦЯ ПЕДАГОГІВ І СІМ'Ї В ПРОЦЕСІ АДАПТАЦІЇ ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ ДО ЗАКЛАДУ ДОШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ	<b>99</b>
42	<i>Щербань Юлія, Кравчук Неля</i>	ВПЛИВ РОЗВИВАЛЬНОГО СЕРЕДОВИЩА ЯК ЗАСОБУ ПОДОЛАННЯ ТРУДНОЩІВ СОЦІАЛІЗАЦІЇ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ	<b>101</b>
43	<i>Охріменко Олена</i>	МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНО-ОРІЄНТОВАНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ В ДІАЛОГІЧНОМУ МОВЛЕННІ	<b>104</b>
44	<i>Дідух Крістіна</i>	ІНТЕРАКТИВНІ ТЕХНІКИ У РОБОТІ ЛОГОПЕДА	<b>110</b>

45	<i>Соболь Є.С.</i>	МЕТОДИКА РОЗВИТКУ СЛОВНИКОВОГО ЗАПАСУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	<b>112</b>
46	<i>Бевзюк Марина</i>	ОСОБЛИВОСТІ НАДАННЯ РАННЬОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ В УМОВАХ ІНКЛЮЗИВНО-РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ	<b>114</b>
47	<i>Денисюк Є.М.</i>	ЛОГОРИТМІКА ЯК МЕТОД КОРЕКЦІЇ РАННЬОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	<b>117</b>
48	<i>Руденко Т.Ю.</i>	РОЛЬ АРТТЕРАПІЇ У РОБОТІ ІЗ ДІТЬМИ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ	<b>119</b>
49	<i>Горбань Діана</i>	ДИДАКТИЧНІ ІГРИ ЯК МЕТОД РОБОТИ ЛОГОПЕДА З ДІТЬМИ З МОВЛЕННЄВИМИ ПОРУШЕННЯМИ	<b>121</b>
50	<i>Загребельна О.О.</i>	ЛОГОРИТМІКА ЯК ЗАСІБ КОРЕКЦІЇ МОВЛЕННЄВИХ ПОРУШЕНЬ У ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ	<b>124</b>
51	<i>Долінчук І. О., Журбей Н. В.</i>	РАННЄ ВТРУЧАННЯ ЗАПОРУКА НОРМАЛЬНОГО РОЗВИТКУ ДИТИНИ ІЗ ЗПР	<b>127</b>
52	<i>Котлова Л.О., Лізунова В. Ю.</i>	РАННЄ ВТРУЧАННЯ ЯК ЕФЕКТИВНА ПРАКТИКА У ДІАГНОСТИЦІ РАС	<b>129</b>
53	<i>Пахаренко Яна</i>	ЗАГАЛЬНИЙ НЕДОРОЗВИТОК МОВЛЕННЯ ЯК ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА	<b>130</b>
54	<i>Оленчук Лариса</i>	ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	<b>133</b>
55	<i>Довгань Вікторія</i>	СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ, ЩО ДЕТЕРМІНУЮТЬ ЕМОЦІЙНІ СТАНИ БАТЬКІВ ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	<b>134</b>
56	<i>Лісовська Л.Р.</i>	СПІВПРАЦЯ З БАТЬКАМИ–ФУНДАМЕНТ УСПІШНОГО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВОДУ ДІТЕЙ З ООП	<b>136</b>
57	<i>Мухарська О.О.</i>	ДІЯЛЬНІСТЬ ІРЦ В СИСТЕМІ КОМПЛЕКСНОЇ СІМЕЙНО-ЦЕНТРОВАНОЇ ДОПОМОГИ ДІТЯМ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ	<b>138</b>
58	<i>Цибулько Анна</i>	ЗАЛУЧЕННЯ ЧЛЕНІВ СІМ'Ї ДО ПРОЦЕСУ НАДАННЯ ЛОГОПЕДИЧНОЇ ДОПОМОГИ ДИТИНИ ІЗ ЗАЇКАННЯМ	<b>140</b>
59	<i>Куцоласька А.М.</i>	ХІБУКІ-ТЕРАПІЯ, ЯК МЕТОД ПСИХОЛОГІЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В ДІЯЛЬНОСТІ КОРЕКЦІЙНОГО ПЕДАГОГА	<b>143</b>
60	<i>Оринянська І.О.</i>	ПСИХОЛОГІЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ КОНСУЛЬТАНТАМИ ІРЦ ДЛЯ ОСІБ З ІНВАЛІДНІСТЮ ІЗ ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО-ПЕРЕМІЩЕНИХ СІМЕЙ	<b>146</b>
61	<i>Кушнір Л.В.</i>	СУЧАСНА ФІЗИЧНА РЕАБІЛІТАЦІЯ КОНСУЛЬТАНТАМИ ІРЦ З ОСОБАМИ З ІНВАЛІДНІСТЮ ІЗ ЧИСЛА ВНУТРІШНЬО-ПЕРЕМІЩЕНИХ СІМЕЙ	<b>149</b>

62.	<i>Жданова Олександра</i>	КОРЕКЦІЙНА РОБОТА З ПОДОЛАННЯ ЗАЇКАННЯ У ДІТЕЙ ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ЗАСОБАМИ МУЛЬТИМЕДІЙНИХ ПРЕЗЕНТАЦІЙ	<b>153</b>
63.	<i>Горенко Лілія, Дука Тетяна</i>	ОСОБЛИВОСТІ МОВЛЕННЕВОГО РОЗВИТКУ ДІТЕЙ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ	<b>155</b>
64.	<i>Мироненко Анна, Дука Тетяна</i>	ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД УЧНІВ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УМОВАХ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ	<b>157</b>
65.	<i>Галіч Анна, Черніченко Людмила</i>	КОРЕКЦІЯ ЗВУКОВИМОВИ У ДІТЕЙ З ПСЕВДОБУЛЬБАРНОЮ ДИЗАРТРИЄЮ ЗАСОБАМИ ІГРОТЕРАПІЇ	<b>160</b>
66.	<i>Білан Валентина</i>	КОМАНДА ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО СУПРОВІДУ ДИТИНИ З РАС В УМОВАХ ЗАКЛАДУ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ	<b>162</b>
67.	<i>Бойченко Юлія</i>	ДО ПРОБЛЕМИ ТОЛЕРАНТНОГО СТАВЛЕННЯ ВИХОВАТЕЛІВ ДО ДІТЕЙ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ В ПРОЦЕСІ ВПРОВАДЖЕННЯ ІНКЛЮЗИВНОЇ ОСВІТИ	<b>164</b>
68.	<i>Галаджій Надія</i>	ОСОБЛИВОСТІ ЗАСВОЄННЯ ОБРАЗНИХ ЗАСОБІВ МОВЛЕННЯ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ КОМУНІКАТИВНОГО РОЗВИТКУ	<b>167</b>
69.	<i>Вдовенко Анна, Черніченко Людмила</i>	ВИКОРИСТАННЯ САМОМАСАЖУ В ЛОГОПЕДИЧНІЙ КОРЕКЦІЇ АЛАЛІЇ У ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ	<b>170</b>
70.	<i>Вівчаренко Тетяна</i>	НЕЙРОЛІДЕРСТВО ЯК ОДИН ІЗ ШЛЯХІВ ПРИЙНЯТТЯ РІШЕНЬ У ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОМУ СУПРОВІДІ ДІТЕЙ ТА МОЛОДІ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ	<b>172</b>
71.	<i>Морозюк Тетяна</i>	ФОНЕТИКО-ФОНЕМАТИЧНЕ НЕДОРОЗВИНЕННЯ МОВЛЕННЯ У МОЛОДШОМУ ШКІЛЬНОМУ ВІЦІ (ТЕОРЕТИЧНИЙ АСПЕКТ)	<b>174</b>
72.	<i>Ілющенко Інна, Хоменко Наталія</i>	ЛОГОПЕДИЧНИЙ СУПРОВІД В ІНКЛЮЗИВНІЙ ОСВІТІ ДЛЯ ДІТЕЙ ІЗ ТЯЖКИМИ ВАДАМИ МОВЛЕННЯ	<b>176</b>
73.	<i>Ілющенко Інна, Тарасюк Євгенія</i>	ОСОБЛИВОСТІ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ДІТЕЙ З РАС	<b>178</b>



**ВІСНИК**  
**ОСВІТНЬО-НАУКОВОГО ЦЕНТРУ**  
**СІМЕЙНО-ЦЕНТРОВАНИХ ПРАКТИК**

*Видається в авторській редакції*

Підписано до друку 06.11.2023 р. Формат 70x100/32.

Папір офсетний. Ум. друк. арк. 10,23

Тираж 100 прим. Замовлення № 725

Видавничо-поліграфічний центр «Візаві»  
20300, м. Умань, вул. Тищика, 18/19, вул. Небесної Сотні 1/2

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи

ДК № 2521 від 08.06.2006.

тел. (04744) 4-64-88, 3-51-33, (067) 104-64-88

[vizavi-print.jimdo.com](http://vizavi-print.jimdo.com)

e-mail: [vizavi008@gmail.com](mailto:vizavi008@gmail.com)

[vizavi003@gmail.com](mailto:vizavi003@gmail.com)